К. Д. УШИНСКИЙ
СОЧИНЕНИЯ

Печатается по постановлению
Совета Народных Комиссаров СССР
от 22 августа 1945 г.

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР

Институт теории и истории педагогики

К. Д. УШИНСКИЙ

СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ

*

*

Москва — Ленинград
1948

К. Д. УШИНСКИЙ

СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ

ТОМ

3

Педагогические статьи 1862—1870 гг.

*

ИЗДАТЕЛЬСТВО
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

РСФСР

Составил и подготовил к печати
В. Я. Струминский

К. Д. УШИНСКИЙ. 1864 г.

ОТ РЕДАКЦИИ

В ТРЕТИЙ том собрания сочинений К. Д. Ушинского вошли педагогические статьи, написанные им со времени отъезда за границу и до конца его жизни, т. е. с 1862 по 1870 г.

Статьи эти в свое время были опубликованы в различных органах печати, как-то: в «Журнале министерства народного просвещения», в газетах «Голос» и «СПБ ведомости», в журналах «Отечественные записки», «Народная школа». К этим статьям присоединен «Отчет о заграничной командировке», официально представленный Ушинским в 1867 г. Большинство статей, составивших третий том, уже неоднократно перепечатывалось в прежних изданиях сочинений Ушинского. Однакоже в настоящий том внесен ряд статей и материалов, которые впервые публикуются с именем Ушинского. Таковы прежде всего 5 статей, анонимно напечатанных Ушинским в газете «Голос», а именно — «Книга для первоначального чтения» Радонежского и Филонова», «Система образования, принятая в наших министерствах — военном и народного просвещения», «Защитникам классических гимназий», «О необходимости сделать русские школы русскими», «Что

нам делать с своими детьми». Присоединенные к четырем, ранее известным статьям Ушинского из газеты «Голос», эти пять статей значительно дополняют представление о характере литературной полемики Ушинского с московской реакционной школой, возглавленной Катковым.

Официальный отчет Ушинского о командировке за границу дополнен большим теоретическим разделом о женском образовании, который был изъят Ушинским из первоначальной редакции отчета, но представляет значительную ценность для характеристики его взглядов на женское образование.

В приложениях публикуется представленное Ушинским в 1866 г. по запросу из министерства «Мнение о проекте реорганизации Гатчинского института» и даётся перечень статей, материалов, заметок и переводов, которые без подписи печатались Ушинским в «Журнале министерства народного просвещения».

Как и в предшествующих томах, весь материал расположен в хронологическом порядке и одновременно по тем органам печати и тем учреждениям, для которых статьи и материалы были подготовлены Ушинским.

Начавшийся с отъезда Ушинского за границу третий этап в развитии его педагогических идей характерен тем, что Ушинский постепенно приходит к отказу от политических иллюзий либерализма. К правительству как проводнику реформ в общественной и педагогической жизни Ушинский относится все более скептически: бюрократические проекты министерства подвергаются им саркастической критике. Церковь и духовенство как организаторы школы также не возбуждают уже надежд Ушинского: он переходит на

сторону земской школы, школы светской, которая одна, по его мнению, может быть народной школой.

В период пребывания за границей Ушинский изучает, главным образом, опыт швейцарских школ, хотя одновременно посещает и школы соседних с Швейцарией стран. Лучшие достижения этого опыта в критически переработанном виде, применительно к потребностям русского народа, Ушинский попытался передать русским учителям в своих письмах о «Педагогической поездке по Швейцарии».

Укрепление реакционной политики в министерстве просвещения со 2-й половины 60-х годов и настойчивая критика этой политики Ушинским и его ближайшими учениками исключали возможность непосредственного участия Ушинского в работе министерства просвещения. Это заставило его избрать другой путь служения нарождавшейся народной русской педагогике. Он сосредоточился в первую очередь на разработке учебников и методических руководств для начальной русской школы и дал непревзойденные в дореволюционное время образцы пособий, по которым учились миллионы русских детей и получали свою педагогическую квалификацию русские учителя.

Одновременно Ушинский приступил к выполнению давно поставленной им задачи теоретического обоснования научной педагогики. Предприняв с этой целью капитальный труд «Человек как предмет воспитания (Опыт педагогической антропологии)», Ушинский вступил на путь критического пересмотра идеалистических основ своего мировоззрения. Пересмотр этот он начал с помещаемой в настоящем томе статьи «Вопрос о душе», где, наряду с материалистическими высказыва-

ниями, много еще идеалистических мыслей. Последовательным материалистом Ушинский не стал и до конца жизни. Критикуя идеалистические системы, Ушинский одновременно подвергал жесткой критике и представителей вульгарного материализма (Фогта, Бюхнера, Молешотта), а также позитивизма (ошибочно относя представителя этого направления, Г. Спенсера, к материалистам). Величайшую заслугу материалистической философии Ушинский видел не только в том, что она разоблачила ошибки идеализма, но также в том, что она много положительного вносит в науку и в искусство воспитания в особенности.

В своей «Педагогической антропологии», как и в «Детском мире», он дал много образцов материалистической трактовки элементарных процессов природы и жизни. Однакоже для сложных явлений природы и в особенности для общественно-исторической жизни Ушинский не находил еще материалистического объяснения; в этом отношении он ошибочно приписывал большие заслуги гегелевской идеалистической философии. Таким образом, задача преодоления идеализма не была решена Ушинским, хотя она диктовалась ему всей логикой его работы над вопросами психологии.

Статьи в „Журнале министерства народного просвещения“

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ Н. И. ИИРОГОВА [1]

СОБРАНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ СТАТЕЙ Н. И. ПИРОГОВА*

Издание редакторов «Одесского вестника», 1858 г.

СОБРАНИЕ ЛИТЕРАТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТАТЕЙ Н. И. ПИРОГОВА,

вышедших в управление его Киевским учебным округом (1858—1861 гг.). Издано с учебно-благотворительной целью. Киев, 1861 г.

ЭТИ ДВА небольшие собрания педагогических статей Николая Ивановича Пирогова дают нам возможность обозреть литературно-педагогическую деятельность человека, первые слова которого о воспитании пробудили спавшую у нас до тех пор педагогическую мысль. Большею частью статьи этих двух небольших сборников написаны Н. И. Пироговым по случаю тех или других вопросов, рождавшихся или в его собственной педагогической деятельности, которая ему открылась, когда он был назначен сначала попечителем Одесского учебного округа, а по-

---

* Перечень статей обоих сборников:

В одесском сборнике: «Вопросы жизни» (статья, напечатанная в Морском сборнике). «Новоселье лицея» — речь, произнесенная Н. И. Пироговым на торжественном акте Ришельевского лицея 1-го сентября 1857 года. «Одесская Талмуд-Тора», в которой выражены мысли Николая Ивановича Пирогова по поводу посещения им еврейского училища, вызванного к жизни им же самим. «Быть и казаться» — статья, написанная по поводу просьбы учеников Одесской гимназии устроить домаш-

том Киевского, или по поводу возникавших в это время воспитательных вопросов, по поводу проекта преобразований по министерству народного просвещения и проекта гимназии морского ведомства: ни одного сколько-нибудь важного вопроса, рождавшегося в это время в области педагогики, Н. И. Пирогов не оставил без косвенного или прямого ответа.

Между статьями сборников нет никакого внешнего единства, кроме того, что они написаны одним человеком по поводу разнообразных, но все педагогических вопросов. В этих статьях сказалось только кое-что из той глубокой духовной и сильной практической деятельности, которая поставила так высоко Н. И. Пирогова в глазах его соотечественников и которая поставит его еще выше, когда страсти поуспокоятся и когда общество будет более в состоянии ценить людей, которые служили ему, не унижаясь до заискивания его милостей: «одна суетность и близорукость (говорит автор) ищут участия в настоящем» (Одесский сборник, ст. «Вопросы жизни», стр. 32).

Но если в статьях одесского и киевского сборников нет внешней связи, то, тем не менее, внутренняя связь их так велика и прочна, что подобную редко можно встретить в самых систематических сочинениях. Все эти небольшие статьи и статейки возникли из одного богатого и поразительно деятельного духа и проникнуты одним стремлением, что особенно замечательно в настоящее время, когда разрозненность души челове-

---

ний гимназический театр. «Нужно ли сечь детей и в присутствии других детей» — по вопросу о телесных наказаниях, вызванному в самом округе.

В киевском сборнике: «Быть и казаться» — дальнейшее развитие и практическое приложение к русскому общественному воспитанию мыслей, выраженных в 1-й статье Н. И. Пирогова: «Вопросы жизни». «О предметах суждений и прений педагогических советов в гимназиях». «Школа и жизнь». «О цели литературных бесед гимназий». «Замечания на отчеты морских учебных заведений». «Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве министерства народного

ческой достигла, повидимому, последних пределов, когда в одной и той же голове, и иногда очень умной голове, местятся самые разнообразные, самые противоречащие друг другу взгляды и убеждения.

Ключом ко всем этим разнообразным статьям обоих сборников служит первая педагогическая статья автора: «Вопросы жизни». Эта статья долго зрела, повидимому, в авторе; ею высказалась наружу продолжительная, глубокая и искренняя духовная борьба, совершавшаяся в душе человека, в котором общество привыкло видеть только великого целителя телесных язв, и не подозревая, что он еще более думает о духовных язвах человека, чем о телесных.

В статье «Вопросы жизни» более, чем в какой-нибудь другой, высказывается, что побудило знаменитого хирурга выйти на педагогическое поприще; а потому мы начнем свой разбор с этой статьи, тем более, что она до сих пор, вызвав самое живое внимание, не вызвала сколько-нибудь внимательного разбора. Странное дело! Все заметили эту статью, почти во всех журналах сказали о ней хоть что-нибудь; хвалили даже и такие журналы, которые должны были бы прекратить свое издание или, по крайней мере, изменить совершенно свое направление, если бы признали истину хоть одной мысли «Вопросов жизни». Увы! Неужели эти яростные противники всякого авторитета склонились здесь пред авторитетом великого врача, от которого, конечно, никак не ожидали подобного слова?

Но что же было делать? Для некоторых журналов

просвещения». «Отчет о следствиях введения по Киевскому учебному округу правил о проступках и наказаниях учеников гимназии». «Об уставе новой гимназии, предполагаемой проектом преобразования морских учебных заведений». «Взгляд на общий устав наших университетов». Речи, сказанные Н. И. Пироговым: 1) При прощании его с Киевским учебным округом. 2) При прощании его с студентами университета Св. Владимира. 3) При прощании его с г. Киевом. 4) При посещении им, на пути в деревню, Бердичевского казенного еврейского училища 2-го разряда.

статья «Вопросы жизни» вышла весьма неудобная. Не заметить ее было невозможно; вооружиться на нее трудновато. Николаю Ивановичу Пирогову нельзя было сказать: «Вы, милостивый государь, идеальничаете так потому, что вам незнакомы точные науки; потому, что вы не знаете новейших открытий естественных наук, не изучали устройства и состава человеческого организма; не видели мозга, не ощупывали нервов; если бы вы так, как мы...» и т. д. Не правда ли, что таких фраз уж никак нельзя было сказать Н. И. Пирогову? Нельзя было сказать ему и фраз другого рода, вроде следующих: «Вы, милостивый государь, думаете одно, а пишете другое; вы хотите вызвать к себе внимание влиятельных людей; мы знаем, чей вы орган ... » и т. д. Не правда ли, что этого также нельзя было сказать Н. И. Пирогову? Не правда ли, что такие фразы, сказанные Н. И. Пирогову, могли возбудить смех, если не серьезное отвращение? Что же было делать с такой неудобоваримой статьей, о которой умолчать однакоже было нельзя? Похвалить слегка, выставить две-три отрицательных мысли, обойти положительные, не углубляться в содержание, сделать вид, как будто бы его не заметили, и продолжать толковать об отправлениях мозга, которого читателям, может быть, и увидеть не удастся в натуре. Это обыкновенная уловка писателей, которые, прицепивши всю свою деятельность к одной мысли, случайно забредшей в их голову, избегают потом всякого случая, при котором эта мысль могла бы подвергнуться серьезной опасности, и обходят людей, подобных г. Пирогову или г. Юркевичу? Не выносивши той или другой мысли в самом себе, не испробовавши ее ни на пробном камне науки, ни на пробном камне жизни, молодой человек, едва только покинувший школьную скамью (а иногда еще и не покинувший ее), спешит обнародовать ее во всеуслышание. Услужливых журналов, строящих свои денежные расчеты на страсти к пряностям всякого

рода, которые всегда есть у полуобразованного общества, — таких журналов и таких редакторов у нас не искать стать: они рады новому приобретению, дающему заманчивый для невежд оттенок журналу, и вот молодой писатель уже высказал свои убеждения прежде, чем они успели в нем сформироваться, говорил о них горячо, доказывал их с жаром: что же ему остается делать с таким явлением, какова статья Н. И. Пирогова или статья Юркевича? Ничего более, как пропустить их мимо глаз и ушей и продолжать свою проповедь, страшась поверить ее серьезным анализом, робко обходя и людей и книги, при столкновении с которыми самая основная мысль всей его писательской деятельности могла бы подвергнуться серьезной опасности проповедывать без веры в свои собственные слова и, может быть, даже с тайным убеждением, что они приносят вред обществу: печальное положение, страшная будущность! Слишком раннее писательство, поддерживаемое некоторыми журналами, строящими меркантильные расчеты именно на этой горячке юности, погубило у нас не один сильный ум, не одну прекрасную душу, которые принесли бы совсем другие плоды, если бы вышли на литературное поприще, обогатившись знаниями, дав созреть своей мысли, выйдя победителями из долгой душевной и умственной борьбы; если бы, словом, они начали излагать печатно свои убеждения в ту пору жизни, когда начал высказывать их Н. И. Пирогов.

После долгой и блестящей карьеры врача, испытав и европейскую известность и севастопольские тревоги, высказал автор свой взгляд на жизнь; но не многим удастся в такую пору жизни и после такой деятельности, после которой тысячи сочли бы себя вправе отдыхать на лаврах, — высказать такую изумительную юность души при такой зрелости мысли и чувства.

Может быть, мы ошибаемся, но нам кажется, что в следующих строках автор рассказывает историю своей собственной души.

Описав несколько различных взглядов на жизнь, которыми руководятся люди, и выставив весь разлад тех взглядов, которые передаются нам в школе, с направлением общества, автор говорит:

«Люди, родившиеся с притязаниями на ум, чувство, нравственную волю, иногда бывают слишком восприимчивы к нравственным основам нашего воспитания, слишком проницательны, чтобы не заметить, при первом вступлении в свет, резкого различия между этими основами и направлениями общества, слишком совестливы, чтобы оставить без сожаления и ропота высокое и святое, слишком разборчивы, чтобы довольствоваться выбором, сделанным почти поневоле или по неопытности. Недовольные, они слишком скоро разлаживают с тем, что их окружает, и, переходя от одного взгляда к другому, вникают, сравнивают и пытают, все глубже роются в родниках своей души и, неудовлетворенные стремлением общества, не находят и в себе внутреннего спокойствия; хлопочут, как бы согласить вопиющие противоречия; оставляют поочередно и то и другое; с энтузиазмом и самоотвержением ищут решения столбовых вопросов жизни; стараются, во что бы то ни стало, перевоспитать себя и тщатся *проложить новые пути*».

Но к какому результату приводит эта искренняя борьба? Конечно, не всех к одному и тому же. Но какой результат кажется для автора лучшим? К какому результату пришел он сам? Куда он советует нам вести детей наших? Вот какой ответ дает автор на последний вопрос:

«Каков должен быть юный атлет, приготовляющийся к этой роковой борьбе (борьбе с жизнью)?

«Первое условие: он должен иметь от природы хотя какое-нибудь *притязание на ум и чувство*.

«Пользуйтесь этими благими дарами творца; но не делайте одаренных бесмысленными поклонниками мертвой буквы, дерзновенными противниками необходимого на земле авторитета, суемудрыми приверженцами

грубого материализма, восторженными расточителями чувства и воли и холодными адептами разума. Вот второе условие.

«Вы скажете, что это общие, риторические фразы.

«Но я не виноват, что без них не могу выразить того идеала, которого достигнуть я так горячо, так искренно желаю и моим и вашим детям.

«Не требуйте от меня большего; больше этого у меня нет ничего на свете.

«Пусть ваши педагоги с глубоким знанием дела, лучше меня одаренные, с горячей любовью к правде и ближнему постараются из моих и ваших детей сделать то, чего я так искренно желаю, и я обещаюсь никого не беспокоить риторическими фразами, а молчать и молча за них молиться.

«Поверьте мне. Я испытал эту внутреннюю, роковую борьбу, к которой мне хочется приготовить, исподволь и заранее, наших детей; мне делается страшно за них, когда я подумаю, что им предстоят те же опасности и, не знаю, тот ли же успех. Молитесь и не осуждайте».

Припомните, читатели, что это говорит один из знаменитейших хирургов Европы, который много жил, много думал, много чувствовал, много видел человеческих страданий, наблюдал человека в те минуты, когда спадает с него всякая маска, всякий оттенок притворства и тщеславия, что это говорит человек, который видел, как страдают и умирают люди, — и вы придадите этим простым, так откровенно-юношеским словам глубокое значение. По всему видно, что вначале эта статья была писана не для публики; но именно эта-то непосредственность и придает ей особенное значение: она вырывается здесь сама из души, много пережившей и перечувствовавшей, много любившей и много любящей.

«Не требуйте от меня большего; больше этого у меня нет ничего на свете».

К такому языку не привыкла русская литература.

В Н. И. Пирогове мы видим то высокое мудрое детство души, которое дается всем, но сохраняют которое весьма немногие и которое большей частью утрачивается в самом раннем детстве. «Как! — подумали, может быть, наши русские Полонии: — заниматься гамлетовскими вопросами человеку степенному, пожилому, да еще вдобавок и знаменитому врачу, для которого вопросы жизни должны быть давным-давно разрешены? Заниматься такими вопросами, которые в наше время даже четырнадцатилетний мальчик считает давным-давно решенными и недостойными его положительности, несовместными с его знаниями? Как! — рассуждать в известные годы о вопросах жизни? Какое детство!» И действительно, это детство, к которому были способны в зрелом возрасте только такие дети, как Шекспир, Ньютон или Сократ; то евангельское детство души, на которое указывает спаситель апостолам, как на врата в царство божие. Это мудрое детство именно и состоит во всегдашней готовности души решать, и решать искренно и с увлечением, самые основные вопросы жизни. Если человек, не решив их никак ни для самого себя, ни для своей жизненной деятельности, перестает о них думать, увлекаясь частностями жизни, если он считает все подобные вопросы ненужными и лишними, тогда он уже перестал быть ребенком, но тогда он уже и перестал быть человеком вполне. Если человек разрешил так или иначе вопросы жизни и следует неуклонно раз принятому решению, не подвергая более пересмотру этих тяжелых вопросов, если, словом, отложил он их в сторону, как решенные раз навсегда, тогда мало-помалу детство также исчезает из души его. Душевное детство именно в том и состоит, что душа всегда и всякую минуту *вся одна и вся наружу*; что душа вечно смотрит на мир теми же детскими пытливыми глазами; что она готова принять, и попрежнему горячо принять, всякое новое убеждение, если сознает его истину; что в ней нет ничего закрытого и завернутого; что в ней

нет уголков, которых она с благоразумной опытностью не хочет касаться; что при всяком вопросе, при всяком деле она выходит наружу вся, не скрывая про запас того или другого, не умалчивая благоразумно о том, что могло бы ее потревожить и лишить той самоуверенности, которая отличает положительного человека.

Мы распространились здесь и будем говорить еще о детской искренности и цельности души не потому только, что эта искренность составляет самую характерную черту во всей педагогической, литературной и практической деятельности Н. И. Пирогова, но и потому, что вечно не стареющееся детство души есть глубочайшая основа истинного самовоспитания человека и воспитания детей. Только тот, кто сохранил в себе возможность во всякую минуту стать лицом к лицу с своей собственной душой, не отделяясь от нее никакими предубеждениями, никакой привычкой, укоренившейся глубоко и потому бессознательной; только тот, кто не торгуется с самим собой и готов всегда, во всей целости своей души, решиться на то или другое, без задних мыслей, без скрытых, не выдавшихся наружу чувств, без обманчивых фраз, — только тот способен идти по дороге самоусовершенствования и вести по ней других. Как самовоспитание человека, так и воспитание дитяти — не внешняя полировка, а истинное, проникающее всю душу воспитание, — основываются на этой цельности, полной прозрачности и беззаветной искренности души. Когда ребенок начинает уже хитрить, обманывать себя и наставника; начинает играть роль перед самим собой и перед другими; когда душа его раздвоится, — тогда воспитанию предстоит уже многое исправлять: оно должно снова вывести дитя на открытую дорогу полной искренности. Но искренность вызывается только искренностью; вот почему не только в воспитаннике, но и в воспитателе полная искренность души есть единственный прочный залог действительного, а не призрачного успеха воспитания; вот

чем объясняется и то огромное воспитательное влияние, которое имела личность Н. И. Пирогова в недолгие годы его педагогической карьеры.

Мы не знаем ни одного, ни русского, ни иностранного сочинения, в котором бы эта основная истина воспитания была захвачена глубже и выражена яснее того, как выражается она в статьях Н. И. Пирогова. Особенно ярко высказывается она в маленькой статье одесского сборника «*Быть и казаться*», где по поводу просьбы учеников 2-й Одесской гимназии о дозволении играть им на публичном театре Н. И. Пирогов глубоко заглядывает в душу ребенка и говорит:

«Все эти искусственные и натянутые попытки так называемого развития ума и сердца развивают только преждевременно двойственность души человека, еще не окрепшего в борьбе с самим собой. Они довершают только то, что и без них начинают слишком рано общество, школа и, увы! — сам родительский дом.

«Пусть каждый из нас припомнит, когда он начал *казаться* не тем, что он *есть*. И верно, отвечая на этот вопрос, не многие из нас похвалятся своей памятью. А когда мы вступили в борьбу с самими собой, полагая, что мы все уже вступили; то мы наверное *казались* давно не тем, чем мы *были*. Неужели же мы захотим то же самое передать в наследство нашим детям? Неужели все попытки нравственной педагогики, все успехи, все стремление человека к совершенству — одна только пустая игра слов, один обольстительный вымысел?

«Нет! мы не имеем права не верить в истину. Если бы мы принялись общими силами, мы бы много такого исправили в наших детях, чего не успели или не умели исправить наши отцы в нас. Правда, мы можем дать только то, что мы сами имеем. Но кто хочет идти вперед не по одним только грязным и пыльным улицам, тот найдет в душе довольно силы и вести борьбу с собой и следить за первыми обнаруживаниями душевной двойственности у своих детей. Первое ее проявление есть *притворство* и *ложь*. Трудно определить время жиз-

ни, в которое они впервые обнаруживаются у ребенка. Я знал 6-летнюю девочку, которая была уже такая виртуозка лжи, что трудно было различать длинные рассказы ее собственного изобретения от правды: так все в них было связно и отчетливо. Знал я еще и одного мальчика четырех лет, который на вопрос: видал ли он колибри? не желая из хвастовства сказать просто — *не знаю*, описал как нельзя подробнее виденную им колибри, которая, однакоже, оказалась просто вороной, а когда ему заметили, что колибри водятся не в тех местах, где он жил, а в Китае, то он, нисколько не конфузясь, уверял, что большую, черную птицу прислал в подарок его маменьке китайский император. Про девочку я после ничего не слыхал, но про мальчика знаю наверное: он теперь перестал так безбожно хвастать.

«Из этих и из множества других фактов нельзя ли заключить, что уже с первым лепетом ребенка начинает обнаруживаться и двойственность нашей духовной стороны? И да, и нет. Я не сомневаюсь, что у ребенка есть свой мир, отличный от нашего. Воображение создало этот мир ребенку, и он в нем живет и действует по-своему. Взрослый, действующий, как ребенок, есть в наших глазах или лгун, или сумасшедший. И если дитя нам не кажется ни тем, ни другим, — то именно потому, что оно дитя. Итак, если мы, достигши известного возраста, не перестаем жить в мире, созданном нашим детским воображением, мы делаемся непременно или лжецами, или взрослыми детьми, т. е. чудаками, помешанными, или назовите как угодно, только не обыкновенными людьми.

«У ребенка кажущаяся нам непоследовательность поступков и мыслей, сознательная ложь и бессознательная так незаметно переходят одна в другую, что почти каждого из детей можно назвать глупым и лгуном, применяя к нему слова и понятия, взятые из жизни взрослых. Но в этом-то и заключается именно ошибка и родителей и наставников, что они, не впору устарев,

забыли про тот мир, в котором сами некогда жили. И в лжи, и в несообразностях действий ребенок еще не перестает *казаться* именно тем, что он *есть*, потому что он живет в собственном своем мире, созданном его духом, и действует, следуя законам этого мира. Чтобы судить о ребенке справедливо и верно, нам нужно не переносить его из его сферы в нашу, а самим переселяться в его духовный мир. Тогда, но только тогда мы и поймем глубокий смысл слов спасителя: «Аминь, глаголю вам, аще не обратитеся и будете яко дети, не внидете в царство небесное».

«Если бы все человеческое общество состояло из одних детей, то двойственность души в ребенке никогда бы не обнаружилась, и он всегда бы *казался* тем, что он *есть*. Он всю окружающую природу переносил бы в свой духовный мир и действовал бы в нем, верно, последовательнее нас.

«Но мы, мы, взрослые,— нарушаем беспрестанно гармонию детского мира. Мы, насильственно врываясь в него, переносим ребенка на каждом шагу к себе, в наш свет. Мы спешим ему внушить *наши* взгляды, *наши* понятия, *наши* сведения, приобретенные вековыми усилиями уже зрелого человека. Мы от души восхищаемся нашими успехами, полагая, что ребенок нас понимает, и сами не хотим понять, что он понимает нас *по-своему*.

«Мы не хотим «ни умалиться», «ни обратиться и быть как дети», и между тем хотим быть их наставниками и даже считаем себя вправе пользоваться званием наставника, не исполнив этого первого и самого главного условия.

«Кто же теперь виноват, если мы так рано замечаем у наших детей несомненные признаки двойственности души? Не мы ли сами немилосердно двоим ее?

«Действительно, наши усилия венчаются успехом. Но каким? Исторгая беспрестанно ребенка из его собственного духовного бытия, перенося его все чаще в нашу сферу, заставляя его и смотреть и понимать *по-нашему*, мы, наконец, достигаем одного: он начинает нам *ка-*

заться не тем, что он *есть*. И вот венец нашей педагогики, вот non plus ultra всех наших трудов и усилий!

«Чего ни придумано у нас к достижению этого результата? И детские балы, и театры, и живые картины, и костюмы, и даже школьная обстановка. А чтобы лучше убедиться, действительно ли ребенок нам кажется не таким как он есть, мы изобрели и срочные испытания. Мало этого, нашлись и такие педагоги, которые придумали из самих детей сделать наблюдения над детьми же, чтобы и те, и другие как можно лучше двоили свой духовный быт и как можно точнее разделяли бы *быть* и *казаться*. Известно, до каких блестящих результатов на этой почве достигли отцы-иезуиты. Если мы при нашей обыкновенной методе воспитания много способствуем — хотя бессознательно и действуя по крайнему разумению — к развитию в ребенке *лжи* и *притворства*, то иезуиты, не довольствуясь этим, уже сознательно доводят двойственность до степени *клеветы*».

Этими золотыми словами не только осуждаются детские театры, детские балы, экзамены и всякого рода выставки детей, но и кидается яркий свет на вред многих, повидимому, полезных школьных занятий. Мы заставляем дитя сочинять о том, чего оно не видело, не чувствовало; заставляем его прикидываться то глубокомысленным, то восторженным, то чувствительным и полагаем гибельные начала двойственности в его душе. Мы заставляем ребенка повторять наши мысли, наши чувства и восхищаться, что дети, побуждаемые желанием понравиться нам и заслужить нашу похвалу, передразнивают нас так удачно. Боже мой! Да если заглянуть поглубже в наши школы, вслушаться внимательнее в наши уроки, то, может быть, мы увидим, что и все это ничто иное, как репетиция театрального представления. По большей части между наставником и воспитанником нет и признаков какой бы то ни было искренней духовной связи. Наставник обманывает дитя, говоря ему то, чего сам не думает и не чувствует; дитя

обманывает наставника, подделываясь под его тон и его чувства, передавая ему верно то, чего само не сознало и не почувствовало; наставник обманывает самого себя, думая, что душа его воспитанника развивается; дитя обманывает также само себя, считая себя не тем, что оно есть на самом деле, и все мы думаем обмануть вечную истину; но она зорко смотрит на нас своими недремлющими очами, видит семена лжи, видит и взрост этих семян: ложь всей жизни, лживость всех общественных отношений, актерство до могилы, бездну несчастий и фиктивное, недостойное человека счастье.

Воспитание искренности в душе и такое воспитание души, чтобы она, развиваясь и пополняясь, не раздвоялась и не теряла своей искренности — вот, как нам кажется, тот идеал воспитания, который выставляет автор:

«Только тот может иметь их (искренние убеждения), кто *приучен с ранних лет проницательно смотреть в себя, кто приучен с первых лет жизни любить искренно правду, стоять за нее горой и быть непринужденно откровенным как с наставниками, так и с сверстниками*. Без этих свойств вы никогда не достигнете никаких убеждений.

«А эти свойства достигаются: верой, вдохновением, нравственной свободой мысли, способностью отвлечения, упражнением в самопознании.

«Мы дошли теперь до самых первых, самых главных основ истинно-человеческого воспитания, без которых, конечно, можно образовать искусных артистов по всем отраслям наших знаний, но никогда настоящих людей».

Приготовить человека на искреннюю борьбу с самим собой и с жизнью — вот, кажется, главная цель воспитания, как понимает ее Н. И. Пирогов. Не навязывание своих убеждений, своих идей ребенку, но пробуждение в нем жажды этих убеждений и мужества к обороне их как от собственных низких стремлений, так и от других — вот тот воспитательный идеал, который, сколько мы понимаем, рисовался ав-

тору, когда он писал свои «Вопросы жизни». Но — спросим мы автора — возможно ли развивать так дитя? Не будет ли это значить развивать форму души, не давая ей содержания? Не должно ли воспитание не только развивать жажду мысли, но давать и самую мысль? не только развивать искренность чувств, но давать и содержание чувствам? одним словом, — не только развивать способность иметь искренние убеждения, но и давать самые убеждения? Приготовлять человека к борьбе? Прекрасно! Но всякий из нас и так борется, но для чего борется? Какими средствами? Для какой цели? Не всякий ли из нас отстаивает свои, может быть, скрытые от самого себя убеждения? но какие убеждения? И в том, кто под личиной стремления к общественной пользе преследует свои эгоистические, мелкие, может быть, совершенно чувственные интересы, кроется тайное убеждение, что личное наслаждение есть истинная цель человеческой жизни и мерило всякого поступка; и кто как понял это наслаждение, тот такого и ищи, и ищи его, не разбирая дороги и средств.

Без сомнения, не так смотрел на это дело Н. И. Пирогов, и мы высказали это только для того, чтобы выяснить более ту главную мысль, которую он, как нам кажется, не высказал с достаточной ясностью и на которой он, по нашему мнению, должен был особенно остановиться, если хотел быть всеми вполне и одинаково понятым.

Автор самим требованием искренности убеждений, а следовательно, и того, чтобы убеждения не навязывались наставником воспитаннику, — поставил себя в *кажущееся* противоречие между формой убеждения и его содержанием. Мы называем это противоречие только кажущимся; в уме того, кто внимательно прочтет несколько раз статьи Н. И. Пирогова, противоречие это разрешится само собой: так сильно, так глубоко проникнуты все статьи автора одним и тем же определенным убеждением. Но, нам кажется, что

для большинства публики, редко берущей на себя труд угадывать общую главную мысль сочинителя, следовало посвятить особую главу этому примирению свободной формы убеждения с его внутренним содержанием.

Мы вполне согласны, что наставник не должен навязывать своих убеждений воспитаннику, что это есть величайшее насилие, какое только можно себе представить: насилие ума взрослого и обладающего множеством средств над умом бессильным и беспомощным. С величайшим негодованием мы смотрели всегда на тех наставников, которые, избегая всякой поверки своих собственных убеждений, чувствуя себя не в силах отстоять их против людей, обладающих одинаковыми с ними умственными средствами, несут эти убеждения к детям и ораторствуют там на свободе, перед этими бессильными и беззащитными умами. Однакоже, мы сознаем вполне и то, что невозможно развивать душу дитяти, не внося в нее никаких убеждений. Если мы будем воспитывать в детях полных скептиков, то внесем в них одно из самых крайних убеждений: убеждение в невозможности убеждений, развратим душу и сделаем ее неспособною к убеждениям, а этой способности к искренним и сильным убеждениям именно и требует автор от воспитания. Таким-то образом самый основной вопрос воспитания приводит нас к самому трудному вопросу нравственной философии: каково должно быть содержание убеждения, которое бы не разрушало необходимой формы всякого истинного убеждения — не разрушало свободы?

Здесь, в этом вопросе, на который мы невольно наткнулись, разбирая статьи Н. И. Пирогова, показывается вся та тесная связь, которая существует между воспитанием и философскими науками и которой так упорно не хотят многие понять у нас. Н. И. Пирогов первый у нас взглянул на дело воспитания с философской точки зрения и увидел в нем не вопрос

школьной дисциплины, дидактики или правил физического воспитания, но глубочайший вопрос человеческого духа — «*вопрос жизни*», и действительно, это не только вопрос жизни, но и величайший вопрос человеческого духа. Но тогда как философское решение этого вопроса может колебаться, может быть откладываемо, в практической области воспитания решение его требуется немедленно: новые поколения появляются на свет божий, растут и требуют от нас воспитания, а воспитание требует от нас определенного направления, определенной цели, определенного убеждения. Напрасно мы будем говорить вообще о развитии, избегая выразиться яснее на счет содержания этого развития: развитие формы без содержания — мыльный пузырь.

Но каковы же, повторяем вопрос, должны быть те убеждения, которые наставник должен вселить в душу ребенка и которые не разрушат необходимой формы всякого искреннего убеждения — не разрушат свободы?

«Убеждения в высоком и святом», — отвечает нам автор во многих местах, но отвечает, как нам кажется, без достаточной ясности для большинства. Мы не берем на себя пояснить мысль автора, но позволим себе только выразить наше собственное мнение об этом предмете.

Убеждение в высоком и святом есть убеждение, *врожденное духу* человеческому, или, точнее сказать, *сущность* человеческого духа, то, чем дух человеческий отличается от души животной, и, только оставаясь в этой своей сущности, дух человека свободен — вне ее он рабствует. Человек, подчиняясь требованиям тела и животным стремлениям, находится в чуждой ему области, не свободен; только подчиняясь требованиям своего духа, человек свободен; ибо он сам и есть этот дух и, подчиняясь ему, подчиняется самому себе, своим собственным требованиям. Эта аксиома, выработанная философией, остается и до сих пор

аксиомой, несмотря на возгласы противников духовности человека. Здесь не место защищать ее против этих возгласов, да она в практике и не требует защиты, потому что вся современная Европа сознательно и бессознательно, искренно или притворно, но громко и во всеуслышание признает ее. Высокое и святое ясно для всего христианского мира, для всех сознательных и *бессознательных** христиан. Во всем мы спорим; в этом уже нет между нами спора — в этом все согласны, ибо общественное мнение христианской Европы высказалось ясно и определенно по этому, и по одному только этому вопросу. Для всего христианского мира высокое и святое, несмотря на кажущуюся свою неопределенность, есть самое определенное убеждение нашего века. Идеалист и материалист, скептик и фанатик, человек мечтательный и человек чувственный, злодей и герой добродетели — все мы, даже без различия нашего образования, как только поймем поступок, как он есть, как только взглянем на него прямо, *с той искренностью*, которой требует от человека и воспитания Н. И. Пирогов, так и определим нравственное достоинство поступка; скажем, что в нем есть высокого и святого и что в нем не

* Мы заимствуем это прекрасное выражение из статьи Н. И. Пирогова «Одесская талмуд-тора», где автор говорит: «На днях я посетил талмуд-тору и вышел из нее с таким чувством, которым не могу не поделиться.

Может быть, многие из читателей «Одесского вестника» скажут: какое нам дело до жидовского приходского училища, когда нас и наши христианские мало занимают?

Но виноват ли я, если меня занимает все общечеловеческое, когда сущность его истекает из вечных истин откровения, будут ли они **сознательно** или **бессознательно** принимаемы нацией?»

Проникновение еврейского общества гуманными христианскими принципами примиряет с ними Европу. Гуманные христианские же принципы соединяют и всех истинно-современных людей, каковы бы ни были их теоретические миросозерцания; **бессознательное христианство** горит иногда очень ярко и в том, кто выдает себя за последователя Фогта; вот почему мы усвоили прекрасное выражение Н. И. Пирогова, вырвавшееся прямо из его сочувствующего всему доброму сердца.

высоко и не свято. Мы можем различно толковать один и тот же поступок, можем различно смотреть на его причины и его последствия, но как только поймем поступок одинаково, то одинаково и оценим его нравственное достоинство.

Это единство нашего нравственного критериума, при бесконечном разнообразии наших умственных воззрений, высказывается с необыкновенной силой в общественном мнении современной Европы. Начиная с разных точек, предлагая различные средства, избирая различные пути, все мы, если только мы искренни, стремимся к одному и тому же: к тому идеалу человека и человеческой жизни, который нам изображен в личности спасителя, ибо этот образец стал основой всей европейской истории. Христианство сознательное или бессознательное — вот тот, часто невидимый, но глубоко и всегда чувствуемый центр, к которому, пробираясь между предрассудками и эгоистическими стремлениями людей, прокладывает дорогу общественное мнение Европы. Загляните в сочинения самых крайних материалистов, и вы увидите, что их теория миросозерцания расходится совершенно с нравственными стремлениями тех же самых людей: их теория служит могучим оправданием чувственности, эгоизму, рабству, деспотизму, первенству людей по телесному устройству, первенству по расам, полам, возрастам, угнетению бессильного сильным; нравственные же их стремления идут совершенно в противоположную сторону и часто направляются именно к тому идеалу человека, который изображен на страницах евангелия, вечно юных, вечно новых для Европы. Теория, оправдывающая всякую безнравственность и остающаяся без всяких нравственных последствий, и глубоко нравственные стремления, не оправдываемые теорией! Это странное явление и множество других не доказывают ли, что христианство, несмотря ни на какие теории, проникает в настоящее время глубже, чем когда-нибудь, в общественное убеждение Европы? В настоя-

щее время общественное мнение так настроено, что стоит только быть угнетенным, бедным, униженным, чтобы возбудить его в свою пользу: оно заботится о тех классах общества и о тех расах, которые сами о себе не заботятся, оно обращается с участием даже к преступникам и ищет возможности их оправдания. Кто хочет составить себе имя, привлечь общественное внимание, тот, по крайней мере, притворяется человеком глубоко сочувствующим бедности и несчастью и рисуется готовым на всякое самопожертвование в пользу своих меньших братьев.

Развитие этого гуманного, христианского и современного европейского характера в душе воспитанника составляет, без сомнения, по мнению Н. И. Пирогова, основную и окончательную цель воспитания. Первая педагогическая статья его именно к тому и направлена, чтобы доказать, как, увлекаясь реальными и специальными целями, мы пренебрегли воспитанием прежде всего человека в воспитаннике — и это действительно столько же требование христианства и современности, сколько и требование здравой педагогики, основанной на психологии. Педагогика, основанная на психологии, советует нам развивать душу человека сообразно с ее природой, а душа человека, по прекрасному выражению Оригена, родится христианкой: это и есть та ее гуманность, о которой наиболее обязано заботиться истинное воспитание. Эту необходимость развития прежде всего и более всего гуманности в человеке, человека в человеке, выставил резко и сильно Н. И. Пирогов в своей статье «Вопросы жизни». Мысль эта была как нельзя более современна и не только пробудила сильное сочувствие в огромном большинстве, но быстро стала проникать в практику: малолетние классы многих специальных заведений, где прежде десятилетних детей уже начинали дрессировать для какого-нибудь ремесла, стали или закрываться или преобразовываться; везде было обращено внимание на то, чтобы

воспитать сначала в дитяти человека и потом уже на этом прочном основании строить какое угодно здание.

Но если не было возбуждено и сомнений, что всякому специальному образованию должно предшествовать гуманное воспитание, то самый вопрос о том, что такое гуманное воспитание, к какому идеалу должно оно стремиться, какими средствами, какими науками преимущественно развивается гуманность в детях, — этот вопрос, казалось бы, выходящий сам собой на очередь, не только не разрешен до сих пор сколько-нибудь удовлетворительно, но даже и не возбудил того серьезного разбора в нашей литературе, которого он вполне заслуживает. Казалось бы, что, согласившись во вреде специализма в образовании детей, согласившись в необходимости прежде всего общечеловеческого образования, должно было прямо приступить к решению вопроса, *что же это такое — общечеловеческое образование*? и тогда уже толковать о средствах, как внести его в наши школы. Но мы прямо приступили к толкам о школьных реформах, не сознав вполне той идеи, из которой должны вытекать все эти реформы. Вот, по нашему мнению, главная причина, почему во всех проектах таких реформ выражается нерешительность, двойственность, появляются противоречия на каждом шагу, которые так удачно подмечает Н. И. Пирогов.

Все это — необходимое следствие неполного сознания основной мысли. Сомневаться же в необходимости какой-нибудь основной идеи в народном образовании не значило ли бы вообще сомневаться в возможности разумной идеи и в годности человеческого разума? Не значило ли бы предоставлять случайностям самое важное общественное, семейное и частное дело?

Но какие же причины мешают нам до сих пор дружно, общими усилиями дойти до сознания основной идеи образования? Причин этих много, но мы укажем только три из них.

Первая: недостатки нашего собственного образования, образования того поколения, которое призвано думать об образовании будущих поколений. Ясно, что основная идея народного образования есть прежде всего идея глубоко философская и идея психологическая. Чтобы высказать эту идею, нужно высказать прежде, что такое человек, по нашему мнению, что такое самый предмет, который мы хотим воспитывать, и чего мы хотим достичь воспитанием, каков наш идеал человека. Каковы бы ни были ваши взгляды, читатель, на философию и психологию, согласитесь, что если мы говорим о воспитании человека, то должны предварительно составить себе понятие о человеке; согласитесь, что если мы хотим достигнуть какой-нибудь цели воспитанием, то должны прежде сознать эту цель. Положим, что вы не любите философии, не верите в психологию, но неужели вы думаете, что можно устраивать народное воспитание, не сознавая ни цели, ни средств, ни почвы, на которой мы хотим работать? Недостаток философского образования, на которое до последнего времени смотрели у нас с каким-то недоверием и враждой, будет еще долго камнем преткновения в нашей воспитательной деятельности, и долго еще мы будем спорить о самых легких вопросах только потому, что не желаем или не можем вызвать наружу ту основную идею, на которую каждый из нас бессознательно опирается в своем споре.

Вторая причина неполноты нашего сознания идеи общечеловеческого образования заключается в том, что мы бессознательно, по долговременной привычке, полагаемся на Западную Европу, как бы мы надеемся, что она уже решила этот вопрос и нам остается только воспользоваться ее решением. Читая западные педагогические сочинения, осматривая учебные заведения образованных стран Западной Европы, мы хотели бы видеть все то же у себя; усваиваем те и другие воспитательные начала Запада и под влия-

нием их хотим преобразовывать и устраивать наше народное образование. Редко мы даем себе отчет, из какой общей идеи вытекают эти разнообразные правила, и наивно удивляемся, если, прилагая их у себя, находим, что они друг другу противоречат. Если бы мы взяли на себя труд извлечь ту основную идею, на которой покоится народное воспитание в той или другой стране Западной Европы, то пришли бы, может быть, к неожиданным для нас заключениям: мы убедились бы, что воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое, проникнуты до того, что невозможно и подумать перенести их на чуждую почву, и не удивлялись бы тогда, отчего, при переносе этих идей к нам, мы переносим только их мертвую форму, их безжизненный труп, а не их живое и оживляющее содержание. Вникнув в воспитательные идеи западных народностей, мы увидим еще, что часто хотим привить к нам то, что не есть собственно даже идея, а только оставшийся иногда бессознательно след истории того или другого западного народа, усвоить который для нас так же невозможно, как усвоить чуждую историю; мы увидим, что и на Западе связь между философским воззрением на человека и его потребности, между воспитательной теорией и практикой, далеко еще не выяснена вполне, что рутины и там еще много на каждом шагу, что и на Западе народное воспитание находится накануне коренных реформ и что мы рискуем сегодня принять от Западной Европы то, что завтра же она признает сама никуда негодным.

Третьей причины неясности нашей воспитательной идеи должны мы искать в особой страстности нашего времени. Воспитание — такой предмет, рассуждение о котором более, чем рассуждение о других предметах, требует спокойствия, полной свободы мнения и зрелой обдуманности. Одним отрицанием, к которому так склонно наше время, ничего здесь не сделаешь. Ребенок стоит перед нами во всей невинности

и чистоте своей души и требует положительного учения, требует от нас положительной мудрости, а не отрицаний того, чего дитя и не ведает. «Чего вы хотите от меня? — спрашивает оно нас: — что вы хотите из меня сделать? Что вы называете хорошим? К чему вы сами стремитесь и меня направляете? Мне нет дела до ваших заблуждений; укажите мне прямую дорогу, не говорите мне, что вы ненавидите, а скажите мне, что вы любите; не говорите мне, что вы рушите, а говорите мне, что вы хотите строить; не говорите мне, чего вы не желаете, а скажите мне, чего желаете?»

Но что же мы скажем в ответ на эти вопросы?

«Кажется, очень легко отвечать на вопрос, чего мы желаем? — говорит Н. И. Пирогов, — но если бы мы обо всем, начиная с уличной проделки до государственного дела, должны были отвечать на эту тему, то немногие из нас получили бы отметку из логики «cum eximia laude».

Но если Н. И. Пирогов обратил общее внимание на вред ранней специальности в образовании, если он выяснил необходимость заботиться прежде всего об общечеловеческом образовании новых поколений, то мы, к сожалению, не можем сказать, чтобы в его статьях высказалась с той же ясностью мысль, что такое разумеет он под общечеловеческим, гуманным образованием, а это необходимо было бы выяснить, потому что, как сам же автор говорит: «В наше время ответ на такой вопрос не так прост, как это было прежде, когда все знали, что называлось *humaniora*; теперь и политическую экономию и статистику уже хотят внести в гимназический курс, следовательно, считают и эти специальные науки общеобразовательными» (см. Киевский сборник, стр. 99).

Сознаемся откровенно, что в нас самих в последнее время окончательно поколебалась уверенность, что под именем *humaniora* следует разуметь то, что разумелось прежде. В том, что гуманное образование должно предшествовать специальному, нет ни малей-

шего сомнения, но что такое самое это гуманное образование? Этот вопрос подлежит еще глубокому и внимательному рассмотрению, а мы, к сожалению, не находим в статьях автора даже серьезной попытки на такой разбор, и кажется, что его собственное мнение в этом отношении еще сильно колеблется. Так, в статье своей «Школа и жизнь» Н. И. Пирогов говорит:

«Определив, что уровень общечеловеческого образования должен быть в настоящее время двоякий для различных слоев общества, нужно еще определить, какие отрасли ведения и в каком объеме должны относиться к одному и какие к другому уровню. Но этот вопрос никогда не разрешится окончательно. Его разрешить можно не иначе, как пожертвовав одной отраслью для другой, как доказав математически, что одна отрасль несравненно более содействует развитию всех способностей души, чем другая. А этого доказать нельзя.

«Но если этот вопрос и остается еще неразрешенным для науки и педагогического искусства, то это не интересует родителей. Если у вас есть больное дитя, то разве для вас не все равно, по какой методе его будут лечить, — лишь бы возвратили здоровье. Для чего же вам спорить, хлопотать и теряться в недоумениях, что полезнее вашему сыну — учиться ли по-латыни и по-гречески, или по-французски и по-английски? Поверьте, в руках дельного педагога и древние и новые языки и все предметы общечеловеческого образования не останутся без пользы для развития умственных способностей. Ищите убедиться в другом, и в самом главном — в личности людей, которым вы поверяете образование вашего сына. Посредством ли изучения древних языков и математики, или посредством новых и естествоведения совершится общечеловеческое образование вашего сына, — все равно, лишь бы сделать его человеком. Преимущества и выгоды различных способов этого образования так оче-

видны и так значительны, что нет возможности, в настоящее время, сказать, который лучше».

Положим, что для родителя все равно, каким бы путем его сын ни получил общечеловеческое образование, только бы получил, но для воспитателей, для людей, распоряжающихся устройством народного образования, для учредителей и устроителей общественных учебных заведений — это далеко не все равно. Они должны решить, какой путь надежнее и легче доводит человека до общечеловеческого образования; отдать ли в гимназиях первое место классическим языкам или новым и т. д. Сам автор, когда начинает говорить об устройстве средних учебных заведений, уже не говорит, что общечеловеческого образования можно одинаково достигнуть или древними языками и математикой или новыми языками и естествоведением, но выражается решительно в пользу гуманного образования, как его понимали до сих пор в Германии: это уже совершенно другая речь! Если такой глубокомысленный и искренний писатель впадает в такую нерешительность и даже такое противоречие в решении вопроса, что ведет лучше к гуманному образованию, — то из этого уже видно, как труден и глубок этот вопрос, как настоятельно требуется участие многих в его решении. Если под именем гуманизма Н. И. Пирогов защищает общечеловеческое образование, развитие ума и сердца, защищает их против опошляющей реальности, если он защищает молодые поколения от того торгашеского направления, которое из жизни стало проникать и в школы, то кто же, конечно, кроме обскурантов, может не согласиться с ним? Но если он защищает старый гуманизм с его неизбежными классическими языками, с его непониманием христианского мира, с его полным незнанием современного человека и его современных потребностей, с его отчуждением от той жизни, которая нас теперь со всех сторон обнимает, то автор будет иметь в рядах своих противников и таких людей,

каковы Маколей, Бастиа и др., которых, конечно, нельзя причислить к папистам или обскурантам. В необходимости гуманности в образовании никто не может сомневаться, но в гуманности так называемых *humaniora* сомневаются многие. Если изучение латинского и в особенности греческого языка положило основание к освобождению от тех оков, в которые папизм усиливался заковать человеческий ум, то это еще не значит, чтобы изучение других наук, если бы они существовали в то время, не могло сделать того же самого. Математика, астрономия, физика и химия, история, расширение географических сведений, не менее, а может быть и гораздо более, чем изучение классических языков, служили к разогнанию мрака средневекового невежества. Если классические языки были для людей XVI в. единственными ключами, которыми этот век отпер забытые сокровищницы знания Рима и Греции, то в настоящее время эти сокровищницы давно уже исчерпаны. Не только переводы всех замечательных классических писателей на новые языки, но и современная наука, так обширно воспользовавшаяся знаниями классического мира, сделали доступными эти знания и для тех, кто не знает ни одного слова ни по-гречески, ни по-латыни, и если в настоящее время можно еще говорить о благодетельном влиянии классического образования, то только разве о влиянии изучения самих древних языков, а не того, что на этих языках написано. С другой стороны, если мы возьмем объем познаний современного мира, то увидим, что нам никак его не втиснуть в опустошенные сокровищницы Греции и Рима. Если, наконец, мы хотим изучать человека, хотим изучать сами себя в классических писателях, то и здесь сильно ошибемся: гражданин Греции и Рима отделен непроходимой гранью от современного человека.

Возьмите лучших представителей древнего мира, те цветы его, до которых он только и мог развиться, и вы увидите, что эти цветы классицизма никак нельзя

поставить образцами современному человеку. В них, в этих Сократах, Аристотелях, Тацитах, несмотря на все их изумительное величие, есть нечто такое, что противно современности, как черта дикости какого-нибудь ирокезца. Загляните в «Политику» Аристотеля, и на первых страницах вы найдете такие воззрения на человека, на женщину, на чуждые народности, которых в настоящее время не постыдится высказать разве плантатор южных штатов. Этих мыслей никак уже нельзя назвать частной ошибкой Аристотеля, вроде той, что он считал кита за рыбу. В понятии о человеке выражается сам человек, и воззрения Аристотеля на рабов, женщин, варваров находятся в неразрывной связи со всей его философией. Если человек, совершенно индиферентный в деле религии, прочтет прекрасное описание сущности еврейской религии, сделанное Тацитом, если увидит, что этот величайший и благороднейший из писателей древности клеймит названием гнусности и нелепости (absurdus et sordidus) признание бога духовным существом и поклонение ему духом; то не может не заметить, что христианство самого простого человека поставило настолько выше великого Тацита, насколько понятие о духовном и едином боге выше пестрой мифологии.

И напрасно кто-нибудь думал бы видеть во всем этом только частные ошибки великих личностей: все это выходит вполне последовательно из их языческой натуры. В том-то и состоит великая заслуга христианства перед цивилизацией, каково бы ни было наше миросозерцание, что христианство коренным образом изменило природу человека и отношение человека к человеку, не требуя для этого ни высокой цивилизации, ни особенных знаний, ни особенно развитого ума: несколькими словами, понятными для народа, ставило оно дикаря выше образованнейших и мудрейших людей классического мира. Нет, это не частные ошибки великих писателей древности! Всмотритесь

в нравы и обычаи греков и римлян, в их семейный быт, в их отношения к женщинам и рабам, в их понятия о человеке и гражданине, в их воззрения на государство, народ, на отношения человека к человечеству, в их политико-экономические убеждения, в их историческую критику, — и вы убедитесь, что преимущественное изучение того, что завещал нам классический мир, никак не может одно ввести человека в современную жизнь Европы, что изучение древних классических писателей не сделает человека человеком, как мы его теперь понимаем, и никак не может способствовать тому соединению науки и жизни, которое, конечно, признает необходимым каждый, кто желает истинного прогресса. Напротив, мы имеем основание думать, что преимущественное изучение классической древности, основанное на историческом предании, от которого не может оторваться Западная Европа, более всего мешает до сих пор действительному соединению науки и жизни.

Пример других народов, достигших высокой степени гуманного образования при исключительном господстве классицизма в школах, ничего еще не значит; самый этот пример мы должны подвергнуть критическому разбору. Автор указывает нам на Англию, но не сам ли он в другом месте говорит, что если английские университеты, оставшись во власти английской церкви, сохранили образовательный характер, то за это они должны быть благодарны неподражаемой системе государственного правления Англии (Киевский сборник, стр. 10)? Не вправе ли и мы приложить ту же мысль к исключительному господству классического направления в английских школах? Не вправе ли и мы сказать, что если Англия извлекла такую пользу даже из исключительного классического образования, то этим она обязана единственно своему государственному устройству и неподражаемому развитию своей общественной жизни? Если автор полагает, что англичанин потому именно и оказался

столь способным к практической жизни в государстве и обществе своего отечества, что был пропитан в детстве и юности наставлениями классической древности; то и мы вправе думать, что если преимущественное изучение классиков не оторвало англичанина от действительной жизни, то это единственно потому, что самая эта жизнь была слишком сильна, влияла на него и дома и в школе, через родителей, наставников, товарищей, семейные и общественные предания, формы государственного устройства, сложившиеся уже законы общественного организма и т. д. И на это есть неопровержимые доказательства. Классицизм господствовал не в одних школах Англии, но также в школах Германии, Франции, Италии; почему же он принес везде различные плоды? На самую классическую древность англичанин глядел иначе, немец иначе, француз иначе; каждый извлекал из нее те уроки, которые были ему по натуре. Немца классическая древность не могла сделать практическим человеком и не мешала ему до настоящего времени оставаться кабинетным ученым. Но если каждый народ смотрит на классическую древность через свои собственные очки, то почему же мы, русские, не можем глядеть по-своему, и чьи же очки мы должны взять? всех трех надеть разом невозможно — ничего не увидишь. Немец извлекал из классиков грамматику, археологию и философию, англичанин — уроки практической мудрости, точность и определенность в мыслях и выражениях; француз — ловкие фразы, а мы, русские, извлекали до сих пор только мертвую семинарщину, и наша проба продолжалась долго — целое столетие. Неужели же начинать снова? Как ни плохо у нас учили классическим языкам, однакоже выучились многие. Какую же пользу это изучение приносило у нас множеству людей, которые три четверти своей молодой жизни потратили на изучение латинского, греческого и еврейского языков? Говорят, что нельзя винить древние языки за то, что их преподают дурно, но

если по каким-нибудь предметам могли у нас образоваться хорошие наставники, то, конечно, по древним языкам. Отчего же знание классических языков и классической литературы не сделало дурных преподавателей этих предметов хорошими? Видно, в классическом мире нет для нас образовательной, педагогической силы.

Мы не отрицаем, что изучение классических языков и классических писателей развивает ум и сердце человека; но толковое изучение каждого предмета разве не делает того же самого, по сознанию самого автора? Следовательно, должно еще доказать, вознаграждается ли время, которое должно употребить на изучение классических языков, бесспорно более трудных для усвоения детьми, чем новые, — вознаграждается ли настолько, чтобы их должно было предпочесть изучению новых языков, или изучению естественных наук? Конечно, изучение всякого языка, как изучение духовного организма, само по себе уже благодетельно действует на развитие духа, независимо от того влияния, которое имеет знание иностранного языка как ключ к литературе народа; мы не отвергаем и того, что классические языки в этом отношении как средство умственного развития имеют некоторые преимущества перед языками новыми; древние языки имеют ту законченность, которой не имеют языки новые, находящиеся еще в процессе своего образования; но с другой стороны, классические языки лишены той современной европейской жизни, которая дышит в языках новых. Согласны мы и в том, что в творениях классических писателей выражается часто та тесная связь между содержанием и формой, которая попадается у писателей современных только как исключение, согласны и в том, что у классических писателей мысль выражается с той неподражаемой непосредственностью, с которой вообще выражается мысль, совершенно самостоятельно возникшая в душе человека. Но отчего это происходило? Не оттого ли самого, что древний человек смотрел на мир непосред-

ственными глазами, без посредства чужих мыслей, без посредства долгой и обширной науки: именно эта детская и вместе мудрая наивность мыслей действует на нас обаятельно при чтении классиков; но если бы грек должен был выучиться по-еврейски, по-персидски, по-египетски и потом уже обратиться к окружающей его жизни, то едва ли бы эта наивность и эта поразительная простота воззрения удержались в творениях греческих писателей! Не изучению же какого-нибудь иностранного языка, не изучению чуждой литературы обязаны греки художественным совершенством языка отечественного и своими лучшими писателями. Они изучали прежде свой родной язык, свои родные предания и то, что их окружало; и не в этом ли именно кроется главная причина художественной деятельности всей жизни греков и высокохудожественной простоты их произведений? Правда, римляне изучали греческую литературу, но не в блестящий период своей жизни; и если греческая литература вызвала в Риме несколько неудачных подражателей, то не этими подражателями хвалится римская жизнь.

Н. И. Пирогов, к сожалению, не раскрывает нам, почему именно считает он изучение древних языков необходимым для высшего общечеловеческого гуманного образования, он только высказывает свое убеждение и ссылается в этом на вековой опыт:

«Здесь не место распространяться, почему я отдаю безусловно преимущество классическому образованию для вступающих в университет. Скажу только, что это я делаю потому, что приписываю высшую образовательную силу исключительно глубокому изучению древних языков, языка отечественного, истории и математики. Я сошлюсь в этом на вековой опыт, который, вопреки всем возгласам противников, все-таки доказал, что изучение этих наук одно и *само по себе* уже достаточно образует и развивает дух человека, приготовляя его к восприятию всех возможных, и нравственных и научных, истин. Оно достигает этой

цели, имея предметом преимущественно мир внутренний (субъективный) человека (т. е. самого себя), открываемый религией, словом и историей, и мир внешний (объективный) исследуемый математикой в ближайшей его связи (чрез отвлечение) с миром внутренним. Реализм же, хотя и развивает наблюдательную способность и разум человека упражнением чувств и изучением мира внешнего, но никогда еще один сам по себе не мог вполне развить все высшие способности духа».

Желательно было бы, чтобы автор выразил яснее высказанное здесь сильное убеждение, потрудился развить и доказать выставленные здесь положения. Это место для многих покажется темным и бездоказательным; мы видим в нем несколько противоречий. Ссылаться на вековой опыт в необходимости изучения древних языков и приписывать им потому высшую образовательную силу едва ли будет рационально. Если мы перечислим множество знаменитых людей и знаменитых писателей, оказавших важные услуги человечеству, и покажем, что все они в молодости занимались изучением классических языков, то не докажем этим ровно ничего. Если ученье в средних и высших школах Западной Европы сосредоточивалось до сих пор преимущественно около изучения классических языков, то, конечно, и все сколько-нибудь образованные люди Запада изучали в молодости классические языки. Реальные школы только что учреждаются в настоящее время, и других школ, кроме классических, прежде не было. Следовательно, вы ничего не докажете на основании одного опыта. Много знаменитых людей вышло из старых школ, где зубрение наизусть было основанием учения: неужели же из этого вывести необходимость зубрения для развития высших способностей духа? В старинных школах, давших Европе столько знаменитых людей, не было и понятия о наглядном обучении — неужели же вывести из этого бесполезность наглядного обучения?

Изучение древних языков укоренилось в западных школах вовсе не вследствие сознания необходимости их для развития высших способностей духа, а вследствие причин исторических. Пробудившись от долгого усыпления, Западная Европа, сбрасывая вековые суеверия, требовала света и науки, а науки не было на новых языках. Должно было обратиться к наследию древних, которое до тех пор лежало бесполезно в грудах сочинений, написанных на классических языках. Отсюда сама собой возникла необходимость изучения древних языков, которая потом обратилась в школьную привычку Европы, а сам автор сознается в другом месте, что ничто так не держится упорно, как школьные привычки; человек всегда с удовольствием возвращается мысленно к своему детству и к своей юности и по большей части хочет учить детей, как он сам учился. Таким образом, та или другая школьная случайность, не имевшая сама по себе никакого рационального значения в воспитании, обращается в школьный закон, необходимость которого доказывается вековым опытом, но не приводится в свет разума. К таким школьным привычкам причисляем мы отчасти и изучение классических языков. Автор говорит, что классическое образование приготовило много высокоразвитых людей, но умалчивает о том, сколько оно приготовило пустейших педантов, не видящих жизни за буквой, сколько оно приготовило людей, неспособных понимать окружающей их жизни, если она не являлась им в форме латинской или греческой цитаты. Нам указывают людей, которые развились высоко, изучая классические языки и классическую древность, а мы укажем вам на других людей, на которых это изучение действовало положительно вредно. Никто, например, более германцев не гнался за подражанием грекам и никто менее германского ученого не похож на грека, именно потому, что грек был окружен жизнью, а германский ученый — книгами; именно потому, что греки смотрели на жизнь своими соб-

ственными глазами, а германские ученые смотрят на нее сквозь призму греческой и римской учености. Этому-то преимущественно книжному изучению классического мира приписываем мы ту раздвоенность жизни и науки, которая достигла в Германии поразительных размеров и над которой так язвительно издевался Гейне.

Напрасно также приписывает автор математике открытие мира внешнего в ближайшей связи его с миром внутренним; правда, математика столько же принадлежит миру внутреннему, сколько и внешнему, и составляет в истории философии переход от первого ко второму, но она изучает только форму, а не сущность существующего. Школьный же опыт показывает нам странное явление: молодые люди, с любовью и успехом занимающиеся математикой, чаще всего оказываются малоспособными к другим наукам, особенно к словесности и истории. На математиках-специалистах весьма часто во всю их жизнь лежит какой-то странный оттенок ограниченности, и нередко с глубоким знанием математики уживаются в голове самые дикие, уродливые фантазии и упорнейшие, ограниченнейшие предрассудки. Математика изучает только формальную сторону мира и только формальным образом развивает человека.

Автор с намерением, кажется, сказал: *глубокое* изучение древних языков, и мы вполне согласны с ним, что глубокое изучение такого органического и вместе художественного создания человека, каков язык, сильнее, чем что-либо другое, развивает высшие духовные способности. Изучение органических созданий природы не может так действовать именно потому, что эти создания менее нам доступны, что мы не можем проникнуть в них так глубоко, как проникаем в наше собственное создание — язык. Будучи органическим созданием человеческого духа, язык имеет в себе все достоинства бесконечно глубокого создания природы и, вместе с тем, допускает бесконечное углу-

бление в самого себя. В этом отношении язык всегда был и останется величайшим наставником человечества. Между другими предметами изучения нет ни одного столь способного развить человека, как изучение языка. Но не должно забывать при этом, что язык есть также только форма выражения жизни духа и что если для развития рассудка важна его логическая постройка, то еще более важны те идеи и те чувства, которые на нем выражаются. Вот почему, повторяем опять, не изучение древних языков, а изучение родного языка мы поставили бы во главе гуманного образования.

Нам скажут, может быть, что глубокое изучение родного языка невозможно без глубокого изучения языков классических, и мы соглашаемся с этим, но только отчасти. Правда, изучение древних языков изощряет наш взгляд на наш родной язык, но то же влияние оказывает и изучение новых языков. Правда и то, что древние языки, по логичности их постройки, могут быть признаны отчасти за логику языков; но правда и то, что изучение древних языков немало мешало нам при изучении родного, заставляя нас смотреть сквозь чуждые очки. Наша русская грамматика и до сих пор так плоха именно потому, что мы начали ее постройку по образцу классическому, и если мы до сих пор не знаем хорошо своего родного языка, до сих пор пишем так вяло и бесцветно, то именно потому, что гнем его на чуждый лад.

Вот на каких основаниях мы признаем необходимость изучения классических языков не для всех тех, кто хочет иметь высшее, *гуманное* образование, но только для тех, кто хочет иметь ученое филологическое образование. Для филолога древние языки — основной камень его познания, но можно быть высоко развитым человеком, не зная классических языков. Главным предметом в общем гуманном развитии современного человека должны стоять вовсе не классические языки, а родной язык и родная литература.

Сделать знание классических языков необходимым условием вступления в университет, как это высказывает Н. И. Пирогов, значило бы, по нашему мнению, бесполезно затруднить вступление в университет для многих. Если требовать при вступлении в университет знания древних языков, то, конечно, должно требовать дельного знания, и не только знания языка, но и хорошего знакомства с литературой, потому что только такое знание и такое знакомство могут оказать заметное образовательное влияние на высшие силы духа; к чему тот смешной китайский церемониал, по которому, например, от вступающих на математический факультет требовалось, по крайней мере, знание латинских склонений и спряжений? Если остановиться в изучении языка на знании склонений и спряжений, то не развивающий, а подавляющий след оставит это изучение в нашем духе. Требовать же от поступающего на математический факультет глубокого изучения классических языков как признака гуманного развития духа, как доказательства того, что молодой человек имеет то общечеловеческое образование, которое нужно для плодотворного слушания университетского курса, — было бы крайней ошибкой, потому что, как мы старались доказать, и без знания классических языков можно иметь высокое гуманное образование, и при знании их можно быть в высшей степени неразвитым гуманно, чему доказательством может служить у нас множество людей, в которых более всего знания классических языков и менее всего гуманности — часто даже поразительное ее отсутствие.

Таким образом, соглашаясь вполне с автором, что общее гуманное образование должно составлять главную цель низших, средних и даже отчасти высших учебных заведений, что реальное направление в образовании пагубно для человека, если он прежде не был развит гуманно, что оно сушит, убивает в человеке человека и что даже для самого реализма необходим гуманизм, как основание, — мы расходимся с автором только

в том, что различно понимаем значение слов *гуманизм* и *реализм*. Нам кажется, что под именем гуманного образования надо разуметь, вообще, развитие духа человеческого и не одно формальное развитие; человека же можно развить гуманно не только изучением классических языков, но еще гораздо более и прямее: религией, языком народным, географией, историей, изучением природы и новыми литературами. *Реализм* начинается тогда, когда мы ищем в науке не мысли, не пищи духу, развивающей его и укрепляющей, не уяснения воззрений человека на самого себя и внешний мир, а именно только тех знаний, которые необходимы для той или другой отрасли практической жизни, когда мы смотрим на науку как на мастерство, а не как на создание и пищу духа. Реализм и гуманизм можно найти в каждой науке, и различие это заключается собственно не в различии наук, но в различии способа их изучения. Можно из истории сделать реальную науку, можно из закона божия сделать тоже реальную науку,— за примером ходить не далеко; наоборот, можно арифметикой и химией развивать гуманность в человеке и даже обучение грамоте можно сделать гуманным и реальным.

В гуманно-образовательном влиянии учения надобно отличать собственно два влияния: влияние науки и влияние самого учения. В низших и средних учебных заведениях главную цель учебной деятельности должен составлять сам человек, в университетах — наука; хотя при первом стремлении мы все же будем изучать науку, а при втором все же будем гуманизироваться изучением науки.

Мы согласны с автором в том, что изучение организации языка, этого художественного полусознательного создания человека, является лучшим средством духовного развития; но для такого развития выбираем не классические языки, а родной язык и смеем думать, что именно изучение родного языка есть вернейший и прямейший путь к самопознанию человека, которого требует Н. И. Пирогов от образования. Раскрывая ре-

бенку и юноше богатство родного слова, мы раскрываем ему богатство его собственной души, которое он уже чувствовал прежде, чем начал понимать. Изучением родного слова мы вводим дитя в дух народа, создание его многовековой жизни, в тот единственный живой ключ, из которого бьет всякая сила и всякая поэзия. Если мы не ставим религию средоточием гуманного образования, то только потому, что она должна стоять во главе его, и потому, что вообще не ставим религиозного воспитания в число наук. Наука изучает только постижимое, религия устремляет дух человека к вечному и вечно непостижимому. Сознательная мысль есть основание науки; врожденная каждому человеку вера — основание религии.

За изучением родного слова мы ставим изучение других предметов, непосредственно раскрывающих человека и природу, а именно историю, географию, математику, естественные науки; за этим помещаем изучение новейших иностранных языков, а в изучении древних видим специальность, необходимую лишь для известной отрасли ученых занятий.

Но нам могут заметить, что жизнь Греции и Рима есть основание жизни современной Европы, юность человечества, и без изучения этой юности мы никогда не поймем вполне современного развития, а ничто так не вводит в историю народа, как его язык. Это замечание проистекает прежде всего из ошибочного взгляда на историю Греции и Рима и вообще из ошибочного взгляда на историю, происходящего от тех германских философов, которые хотели подвести под общие законы не только прошедшее, но и будущее человечества. Стареются отдельные люди, старелись и вымирали отдельные — и то не христианские — народы (ни один христианский народ еще не вымер, задавленная Греция и та возродилась для новой жизни; в христианстве есть и будет всегда источник возрождения народов, в какое бы положение ни ввергла их историческая судьба). Человечество же вечно юно, а потому нельзя говорить о

детстве и юности человечества. Если же продолжать это старое, натянутое сравнение, то с большим вероятием мы можем средние века принять за детство Европы. Не Греция и не Рим, а христианство составляет основу европейской жизни. При возрождении наук греки и римляне стали нашими школьными учителями; теперь мы переросли наших учителей и можем уже учиться сами. Этим мы не отвергаем необходимости и пользы изучения греческой и римской истории. История классического мира имеет именно ту законченность, которая необходима для классного предмета; но не следует обращать всех наших сил на изучение этого предмета и, кроме того, нам никогда не удастся привести в органическую связь изучение классической истории и изучение классических языков. Совершенно справедливо, что ничто столько не вводит в понимание истории народа, как знание его языка; но разве можем мы рассчитывать на то, чтобы в наших средних учебных заведениях изучением греческого языка ввести учеников в греческую историю, а изучением латинского языка в римскую? Или мы должны употребить $^9/_{10}$ нашего школьного времени на изучение классических языков, обратить на них все силы учащихся, или изучение этих языков будет так же мало приносить пользы изучению классической истории, как приносило до сих пор. Не только в гимназиях, но даже в университетах не сходились у нас эти две отрасли изучения. Лучшие ученики гимназии только под конец гимназического курса достигали возможности кое-как, слово за словом, разбирать легчайшие места Цицерона и становились втупик над Тацитом, а древняя история проходилась тогда, когда ученики учились еще склонять mensa. Понятно, что таким образом классический язык не мог вводить в классическую историю. Много ли вы найдете даже между студентами, кончившими курс филологического факультета, таких, которые бы прочли двух, трех классических авторов вполне? Следовательно, говорить о необходимости изучения классических языков для изучения

классической истории — значило бы выставлять требование, невозможное к выполнению. Не лучше ли бы было, если бы при изучении древней истории ученики наших гимназий, не ожидая будущего изучения классических языков, читали с учителем классических писателей, хотя в переводах; не лучше ли бы было для этой цели составить особенную классическую хрестоматию; не лучше ли синица в руках, чем журавль в небе?

Мы сказали уже, что не согласны с автором и в том, чтобы сделать знание древних языков необходимым условием для поступления в университет. По нашему мнению, следовало бы хорошее знание латинского языка и посредственное знание греческого языка сделать необходимым условием только для поступления на филологический факультет; посредственного знания латинского требовать от поступающих только на факультеты медицинский и юридический; от тех же, которые желают заниматься математическими и естественными науками, вовсе не требовать знания древних языков, т. е. почти возвратиться к тому порядку, который существовал до сих пор и который установлен у нас не уставом, а самой жизнью.

В гимназиях древние языки следовало бы проходить только для желающих, и то в три последние года; в университетах на первых двух курсах филологического факультета следовало бы посвящать половину времени изучению древних языков; двухлетнего занятия латинским языком на первых курсах юридического факультета достаточно было бы, чтоб приготовить к чтению пандектов; годового занятия латинским языком на медицинском факультете достаточно, чтобы познакомить молодых людей с медицинскою латынью.

Уяснив основание педагогических воззрений Н. И. Пирогова и выразив, в чем мы согласны и в чем не согласны с этими основаниями, мы должны теперь перейти к частным его воззрениям на разные педагогические вопросы; но так как нет, кажется, ни одного такого вопроса из тех, которые возникали у нас в последнее время,

на который бы не отозвался Н. И. Пирогов, по поводу которого он не высказал бы своего слова, полного мысли и чувства, то мы не можем иметь претензий разобрать все эти отдельные замечания и принуждены остановиться только на некоторых, и прежде всего разберем те мнения автора, которые касаются самого животрепещущего вопроса, и именно вопроса об университетской реформе.

Прежде чем приступать к этой реформе, следовало бы, как нам кажется, задать себе вопрос, необходима ли она? и признаемся откровенно, что, задавая такой вопрос самим себе, мы отвечали на него почти отрицательно.

Хороши ли или плохи наши университеты, но они все же были у нас самыми лучшими учебными заведениями, приносили и продолжают приносить и в настоящем своем виде огромную пользу русской жизни, и если выказали в последнее время неудовлетворительное направление, то обязаны этим не своим уставам, а совершенно особенным случайным обстоятельствам, внешним, не зависевшим от университетов.

Разбирая историю западных университетов, Н. И. Пирогов находит, что в ней высказывались попеременно четыре элемента, и говорит, что из всех четырех элементов (церковный, национальный, филантропический и научно-образовательный), которые попеременно влияли на дух западных университетов, только один *образовательно-благотворительный* (филантропический) господствовал исключительно в наших университетах. Говорят, что еще Петр Великий в проекте академии «строго отделил ее задачу от задачи университетов». Опыт подтвердил мысль Петра. Наши университеты, в самом деле, получили и усвоили себе один только образовательный характер, соединив его с филантропическим элементом, выразившимся в призрении бедных студентов, в стипендиях и т. д. Даже сто лет спустя после учреждения первого университета в России, на его юбилее, оратор резко разграничивает деятельность университета и академии, говоря, что «дело универси-

тета — преподавать молодому поколению науки в современном их состоянии; дело академии двигать науку вперед» (Киевский сборник, стр. 10—12).

Выставляя этот факт, Н. И. Пирогов говорит, впрочем, что хотя за границей существуют академии с их чисто научным характером, но ни один университет еще не отвергал жизненной необходимости соединения двух элементов — научного и образовательного — в одно целое и что нельзя положить и границ этим двум элементам; люди, двигающие действительно науку вперед, естественно, желают сделать и других участниками этого движения; люди, излагающие науку, желают быть ее двигателями.

Нам кажется, что научное и образовательное направление можно было разделить яснее. Движение науки вперед в высшей степени свободно: его нельзя замкнуть ни в стенах академии, ни в аудиториях университетов. Двигатели науки являются свободно, на всех поприщах, и всего реже в стенах академии. Если академии и университеты часто призывают к себе тех лиц, которые оказались двигателями науки, то это еще не значит, чтобы академии и университеты двигали науку; они только способствуют ее движению. Университеты способствуют тем, что распространяют сведения, уже добытые наукой, и тем (как германские университеты), что дают новому двигателю науки возможность излагать публично свои взгляды и открытия; академии же — единственно тем, что соединяют людей ученых в одно общество и дают им иногда средства, которых они как отдельные лица не могли бы иметь. Но если европейская наука и обязана чем-нибудь академиям, то весьма немногим; более обязана она университетам и еще более отдельным личностям, прокладывающим ей дорогу вперед, независимо от академий и университетов. Движение науки вперед, повторю еще раз, в высшей степени свободно и его не могут регулировать ни академии, ни университеты.

Что касается до нас, русских, то мы вообще мало двигали науку вперед и должны оставить всякую об

этом заботу; всего же менее могут заботиться об этом правительство и правительственные учреждения, потому что эти заботы его будут стоить ему много денег и не принесут никакого плода. Забота правительств должна состоять в том, чтобы подымать уровень народного образования, сообразно с движением науки вперед, и распространять его как можно далее и как можно глубже в массе народа. С поднятием уровня народного образования и с его распространением появятся в народе и двигатели науки вперед; дело правительств в отношении этих двигателей состоит только в том, чтобы заметить их и оказать помощь их единичным усилиям там, где это окажется необходимым. Правительства не могут двигать вперед ни поэзии, ни науки, ни искусства; их движет свободный гений человека; таким образом, мы думаем, что при реформе в наших университетах мысль о том, чтобы их сделать двигателями науки вперед, никак не должна быть руководящей мыслью. Позволение открывать при университетах новые кафедры тем лицам, которые пожелают передать слушателям свои новые воззрения, свобода профессорских лекций, доступность университетских библиотек и собраний — вот все, что может сделать университет для движения науки вперед. Главная же его забота должна состоять в том, чтоб держать уровень образования постоянно на одинаковой высоте с уровнем науки и распространять это образование как можно глубже в народ. Мы не можем сказать, чтоб наши русские университеты вполне удовлетворяли этому своему образовательному назначению (филантропическое значение университетов мы оставим в стороне, как менее важное); но нам кажется, что наши университеты и со своими старыми уставами сделали в этом отношении очень и очень многое, что они сами беспрестанно шли вперед и двигали за собой общество и что эту доказанную уже их пользу следует более всего иметь в виду при новых реформах, чтоб неосторожными преобразованиями не попортить корней того дерева, которое столько уже принесло плодов и продолжает

еще их приносить. Наши университеты плохи? Может быть! Но какие же наши учебные учреждения лучше? Доказали ли мы свою способность устроить даже порядочное приходское училище? Не должны ли мы с величайшей осторожностью обращаться с единственным у нас плодотворным учреждением, которое устроилось у нас как-то само собой?

Многим, очень многим мы обязаны нашим университетам! Если живая мысль и живое чувство не заснули у нас совершенно и пробудились с необычайной силой после севастопольского погрома, если мы с негодованием могли взглянуть на наши нравственные язвы и твердо решиться излечить их, если на всех поприщах государственной службы, во всех слоях общества явились у нас люди, готовые к нравственному возрождению, если, наконец, величайший из фактов русской истории, факт освобождения крестьян, нашел себе отзыв и поддержку в русском обществе, если мы с удивлением увидели, как возник будто из земли многообещающий институт мировых посредников, то всем этим Россия обязана единственно своим университетам. Правда, и в посторонние учебные заведения проникала иногда мысль, гуманизированная наукой, но проследите ход ее, и вы увидите, что она шла из этих же университетов. Да, с величайшей осторожностью должны приступать мы не к коренным реформам, но даже к нововведениям в наших университетах. Не забудем, что русские университеты пустили глубокие корни в русскую жизнь, по крайней мере, гораздо более глубокие, чем все институты, лицеи, школы, корпуса, более чем гимназии, более чем уездные и приходские училища. Сверху, правда, идут эти корни университетского образования, но факты свидетельствуют, что они пробрались уже довольно глубоко. Да, побережем это плодовитое дерево нашего университетского образования. Бог знает, удастся ли нам насадить что-либо подобное, охраним его от вредных влияний, постараемся защитить от повальных болезней общества, удобрим, разрыхлим вокруг землю,

очистим от вредного налета; но не коснемся его молодых, но уже сильных корней.

Не университеты виноваты, если общество до последнего времени не умело пользоваться их плодами. Если же мы видим вредные уклонения наших университетов, то следует еще посмотреть, происходят ли эти уклонения от прежних уставов или, может быть, от неблагоразумных нововведений, от уклонений от уставов.

Что наши университеты не стояли на одной точке, но двигались вперед, лучшим доказательством этого может послужить описание старинного университетского порядка, которое делает Н. И. Пирогов:

«Кто, как я, лет 30 тому назад, видел хотя один из наших университетов, тот знает, чему должно приписать прогресс в течение этого времени. Надобно знать, в какой мере, в то отдаленное время, *научное* в университете заменялось *смешным*, как, за исключением немногих избранных, все прочее устаревшее поколение преподавателей принадлежало скорее допотопным временам, чем девятнадцатому столетию. Чего ни делалось за тридцать лет в наших университетах? Многие из тогдашних профессоров теперь стали притчей. О иных и теперь мы, старые их слушатели, сойдясь вместе, не можем вспомнить без смеха. Нередко на лекциях изложение науки заменялось семейными хрониками и проповедями о нравственности; для других читать лекцию значило читать слово в слово, да и то с ошибками, учебник, напечатанный когда-то лет за двадцать; у третьих на лекциях играли в карты и бегали за *чужаками*. Все это прошло безвозвратно, и теперь едва веришь тому, чему когда-то был очевидным свидетелем. И в настоящее время существует еще ветхое и несовременное в наших университетах; многое и многое еще остается сделать; но *смешного* уже не существует более, этот несомненный шаг к прогрессу мы уже сделали. Но кому принадлежит заслуга? Университетский coup d'état совершился (в тридцатых годах) посредством введения но-

вых элементов, и то были не новые уставы, а свежие личности. Новое поколение профессоров подоспело разом и во-время для замены отжившего. Началось с того, что академик Паррот предложил образовать *профессорский институт* из молодых людей, окончивших или оканчивающих курс, из всех русских университетов. Избранные должны были подвергнуться испытанию в академии наук, потом отправиться на два года в Дерптский университет для специального изучения избранных ими предметов, и отсюда на два же года за границу. Сколько я помню, Паррот предлагал сделать этот институт постоянным, а если нет, то, по моему убеждению, он бы должен был это предложить. Вместе с институтскими, в числе которых находился и я, были в то же время посланы от гр. Сперанского воспитанники семинарий и духовных академий. Сверх этого, к нам примкнуло и еще несколько молодых ученых, выехавших за границу на собственном иждивении. Таким образом, были приготовлены и распределены по нашим университетам более тридцати преподавателей. Вместе с этим обнаружилось и прогрессивное направление, именно в тех университетах, на долю которых досталась большая часть свежих сил.—С другой стороны, я был также свидетелем, как весьма дельные перемены в уставах, но не поддержанные личной силой исполнителей, остались без всякого результата. Я не хочу этим сказать, что все перемены учебных постановлений бесполезны. Напротив, я сейчас предложу на суд мое мнение об изменении экзаменов и способов преподавания. Но все эти нововведения предложу не с тем, чтобы изменять мертвую букву, а чтобы дать *больший простор действию личности наставников*. Итак, в животворных и образовательных силах личностей я нахожу единственное ручательство за истинный прогресс».

Мы с намерением привели весь этот отрывок, потому что в нем высказывается ясно взгляд Н. И. Пирогова на наши университеты и на предстоящие в них реформы. Он не хочет также касаться их оснований,

а предлагает только некоторые частные изменения, и вот эти-то частные изменения, предлагаемые автором, мы разберем теперь. Н. И. Пирогов находит полезным возобновить снова *профессорский институт* в том виде, в каком он был устроен тридцать лет тому назад. Против этой прекрасной мысли едва ли кто будет спорить; но жаль, что университеты наши не доросли еще до той степени, чтобы не нуждаться в подобном институте. Во всяком случае скажем, что в настоящее время, при недостатке профессоров, при множестве свободных кафедр, при необходимости учредить много новых, сформирование профессорского института, подобного прежнему, будет чрезвычайно полезной мерой; но желательно бы, чтобы эта мера подействовала так, чтобы в ней не было более надобности. Мы уверены, что этой надобности не было бы и теперь, если бы прежнему профессорскому институту различные обстоятельства не помешали принести всей той пользы, какую он мог принести.

Разбирая недостатки теперешнего устава (в статье «Взгляд на общий устав наших университетов»), Н. И. Пирогов говорит, что преобразование устава вызывается тремя главными обстоятельствами: *первое*—недостатком в профессорах; *второе* — несообразным с целью университетского образования распределением университетских кафедр; и *третье*, тем, что различные испытания мало приспособлены к требованиям науки.

Недостаток в профессорах автор приписывает ограниченности профессорского содержания; но не думает, чтоб с увеличением содержания вакантные кафедры были замещены немедленно достойными людьми. Он совершенно справедливо говорит, что надобно еще прежде позаботиться, чтобы подготовить таких людей. В людях, желающих учиться даже из одной любви к науке, недостатка теперь не будет; но должно дать ход таким личностям и облегчить им возможность оставаться при университетах. В настоящее время профессора избираются из адъюнктов, но уверенность, которую имеет адъюнкт, занять непременно профессорскую

кафедру, по большей части действует вредно на их образование. Для устранения всех этих недостатков Н. И. Пирогов предполагает полезным ввести свободную конкуренцию, а вместе с тем распространить и устроить на более рациональных началах институт доцентов. Для этой последней цели Н. И. Пирогов советует дать в распоряжение каждого университета известную сумму для вознаграждения доцентов по усмотрению университетского совета. Молодые люди, кончившие университетский курс со степенью кандидата или лекаря, должны быть допускаемы к доцентству, но не иначе, как посредством *публичного* конкурса.

Требование, чтобы доценты имели непременно степень кандидата или лекаря, находится в некотором противоречии с другой мыслью, которая выражена в конце той же статьи, где автор высказывает желание, чтобы к занятию даже профессорских кафедр университеты имели право допускать лиц, заявивших свои познания в какой-нибудь избранной ими науке, требуя только свидетельства об окончании полного гимназического курса (Киевский сборник, стр. 226). Мы примиряем это противоречие так: такое допущение к профессорству лиц, не имеющих никакой ученой степени, должно только существовать как исключение для тех, кто, миновав университетскую дорогу, своим особенным путем достигнет глубоких познаний в какой-нибудь науке и выкажет в ней особенные способности; но зачем же для таких людей и свидетельства об окончании гимназического курса? А если они учились не в гимназиях, а дома, в семинарии, в корпусе? Неужели им подвергаться испытанию в гимназическом курсе? Нет, и в этом случае, как и во многих других, можно положиться только, с одной стороны, на общественное мнение, а с другой — на нравственное достоинство личностей, избирающих профессоров. Точно таким же образом не следует стеснять никакими экзаменационными требованиями и аттестатами допущение в доценты: следует только требовать, чтобы ищущий этого звания доказал чем бы то ни было, но не-

сомненно, свои познания в науке и свою способность к ее университетскому изложению. Для того же, чтобы дать молодым людям возможность заниматься наукой, не думая о куске насущного хлеба, следует устроить нечто среднее между студенчеством и доцентством, так чтобы молодой человек, окончивший с успехом курс в университете, мог два-три года оставаться при нем и заниматься наукой, прежде чем решиться выйти на кафедру. Это учреждение отчасти существует и теперь при наших университетах; его следовало бы только расширить и организовать. Из таких молодых людей могли бы формироваться доценты; но к доцентству должны быть допущены и все те лица, которые иным путем достигли таких познаний в науке, что могут уже с пользой излагать ее в университете. Как те, так и другие, могли бы быть допускаемы к публичному конкурсу. Но в чем должен состоять этот конкурс? Чтение не только одной, но даже нескольких лекций для этого недостаточно; если же это будет нечто вроде защищения диссертации, то другими словами это будет только публичный экзамен. Годится ли эта публичная форма для экзамена? Едва ли! Мы думаем, что лучше оставить это почти в прежнем виде; пусть ищущий права быть доцентом, посредством ли экзамена, посредством ли сочинений, но только произведет в членах университетского совета уверенность, что может с пользой для слушателей излагать в университете ту или другую науку, и пусть после этого будет допущен к публичному конкурсу. Вообще, как мне кажется, не следует никакими правилами стеснять университетские советы, а следует только позаботиться, чтобы самые эти советы состояли из людей, заслуживающих доверия, искренно желающих процветания науки и своего университета. Если мы будем не доверять цвету нашего общества, если мы не будем доверять нашим профессорам, то кому же после этого можем мы доверить? Кому поручим контроль над профессорами? Правила и регламенты в деле воспитания действуют положительно дурно: в уезд-

ном училище они не на месте, тем более в университетах. Пусть право на публичный конкурс на звание доцента получает тот, кто будет допущен к этому университетским советом, — вот и все! Но, заметят нам, не будет ли иногда молодой человек стеснен университетским советом несправедливо? Какие еще у иного совета взгляды на науку и ее требования? Но тот, кто не надеется на добросовестность одного университета, имеет право обратиться в другой университет, в третий, четвертый; а получивший право доцентства в каком бы то ни было университете имеет право быть допущенным к публичному конкурсу во всех русских университетах. Если же мы не доверим и всем университетским советам, то нам некому доверять более!

Всякий доцент, по предположению Н. И. Пирогова, должен иметь право конкурировать на вакантную профессорскую кафедру в любом университете, а для большего развития доцентства в наших университетах, — говорит автор:

«Доцентам должно бы предоставить еще следующие права: a) право пользоваться платой за учение от учащихся; b) право давать privatissima в заведениях университета, пользуясь его учебными пособиями; c) право быть отправляемым за границу и в другие отечественные университеты для дальнейшего усовершенствования; наконец, d) доцент, выдержавший два раза конкурс, занимающий кафедру одного из существенных предметов факультета и отличившийся своими заслугами, должен пользоваться и правом голоса в факультетских собраниях и при факультетских испытаниях на степень. Если в факультете один и тот же предмет будет преподаваться и профессором и доцентом, то студентам должно быть предоставлено право выбора слушать лекции у того или у другого. Испытуемые же разделяются факультетом поровну между экзаменаторами — профессорами и теми доцентами, которые пользуются правом голоса в факультетских собраниях. Все эти права способствовали бы конкуренции, поощрили

бы желающих выступить на учебное университетское поприще и возбудили бы между ними соревнование к достижению профессорского звания путем конкуренции и гласности. Так образовался бы рассадник для будущих наставников и деятелей науки».

Со всем этим нельзя не согласиться вполне. Нам остается только желать, чтобы мысли, выраженные автором, были приняты и принесли всю ту пользу, которой можно от них ожидать. Нам кажется только излишним требование двукратного конкурса от доцента, чтобы доцент мог пользоваться правами голоса в факультетских собраниях. Мы полагаем, что каждый доцент, принятый в этом звании университетским советом, вследствие одного этого уже должен быть членом факультета и университетского совета; мы считаем необходимым по возможности облегчить прилив новых, свежих сил в университетские советы. Звание адъюнктов должно быть уничтожено, по мнению Н. И. Пирогова, и это совершенно справедливо, доценты вполне заменят адъюнктов.

Для замещения всех профессорских вакансий автор советует принять не выборное начало, а конкурс:

«Выбор же допустить как исключение в тех случаях, когда никто не явится на конкурс или когда имеется в виду лицо, слишком уже известное своими научными и учебными заслугами всему ученому свету. Хотя в настоящее время исключение, может быть, и чаще будет встречаться, нежели правило; но все-таки оно, по моему мнению, необходимо на будущее время. Несмотря на недостаток в искателях профессорского звания, который с увеличением содержания, без сомнения, уменьшится, нужно положить конец произволу, господствующему при выборах профессоров и особливо в провинциальных университетах. И хотя судьи останутся те же при конкурсах, которые были и при выборах, но все-таки гласное заявление научных достоинств конкурирующих заставит этих же самых судей быть осторожнее в их суждениях. Это доказывает несомненный

опыт там, где конкурсы пользуются полной гласностью и производятся публично.

С этим также нельзя не согласиться, и стеснять произвол выбора профессоров общественным мнением всегда полезно; но с другой стороны, следует ожидать, что наше общественное мнение не всегда будет выражаться правильно, особенно при таком деле, как выбор профессора. Можно только надеяться, что и самое общественное мнение, при доверии общества к своим профессорам, будет руководиться их выбором. Все дело в том, чтоб университетские советы были составлены хорошо, а таковы ли они в настоящее время? Вот что говорит об этом в другом месте и в другой статье Н. И. Пирогов.

«Университет, перенесенный с Запада на нашу почву, остается и у нас, с некоторыми изменениями, все еще *учреждением коллегиальным.* Ученые и учебные дела решаются в совете профессоров большинством голосов. Этот способ решения предполагает обсуждение предмета со всех сторон. Он предполагает и свободу мысли и слова, — следовательно, совет есть учреждение в высшей степени гуманное и прогрессивное. В наших университетских советах, как и везде, должны быть и партии; и действительно, между членами советов есть и прогрессисты, и консерваторы, и срединники, и защитники личных интересов; но всем им недостает двух условий: *во-первых,* в советах нет внутреннего доверия к собственному авторитету и, *во-вторых,* нет ревности к собственным убеждениям, — или, другими словами, нет глубоких, искренних убеждений. Можно прибавить еще и *третье*: нет равномерного уменья вести дела. Этим искусством владеют только сторонники личных интересов; прогрессисты же, по большей части, люди молодые, без связей, горячие, восторженные, действующие по одним убеждениям, редко успевают. Оседлые личности (партикуляристы), по самому свойству своего принципа, ищут связей и протекций и, находя их сверху, берут верх. Они умеют действовать на срединников;

к ним почти всегда пристают и консервативные. Еще хуже, если голоса в совете разделяются не по взглядам, а по *народностям*. В таком случае ни одно начало не может быть проведено последовательно; ревностные прогрессисты, примкнув к большинству своих консервативных соплеменников, сами делаются консервативными, и наоборот. Когда же в совете преобладают сторонники личных интересов (партикуляристы), то этим уничтожается и собственное достоинство, и достоинство совета. В побежденных рождается недоверие к собственному авторитету, а вслед за тем распадаются и главные основы коллегиального учреждения. Постоянно побеждаемые делаются равнодушными к своим убеждениям, а победители приобретают приверженцев и из числа тех, которые не разделяли прежде их убеждений. Затем следует *непотизм* и упрочивается *стабилизм*. То же самое, только в меньшем виде, повторяется иногда и в педагогических советах гимназий. Когда же коллегиальное учреждение достигло до такого состояния, когда нравственная и образовательная его сила ослабела уже до такой степени, что влияние высшей власти сделалось необходимым, то, как бы это влияние ни было благотворительно и разумно, авторитет совета уже сильно потрясен, и он действует тогда, может быть, и хорошо, но не по собственным убеждениям. Представим себе теперь, что избрание будущих деятелей науки совершилось большинством голосов при такой обстановке коллегиальных учреждений. Надежно ли это избрание?»

Конечно, ненадежно, но кто же в этом виноват? Кто же виноват в том, что сторонники личных интересов и оседлые личности, ищущие связей и протекций, берут верх в иных университетских советах? Кто же виноват, как не посторонние университету вмешательства в его дела и то чиновничество профессоров, которое должно быть истреблено до корня, если мы искренно желаем развития науки в нашем отечестве и блага нашим университетам; профессор должен быть поставлен выше всяких чиновничьих соблазнов; университетский

совет должен быть поставлен так, чтобы членам его не нужны были ни связи, ни протекции, чтобы ценителями их были товарищи, слушатели и общество, а не какие-нибудь другие лица, чуждые науке, а нередко даже и образованию. Пока университетский совет не будет самостоятельной юридической личностью, не нуждающейся ни в каких протекциях, до тех пор университеты наши не выйдут на прямую дорогу. Если профессор убежден, что ни его познания, ни его способности не упрочивают за ним его положения, то, поборовшись год, другой, третий, он непременно будет искать связей и протекций: исключения будут, но редко. Итак, прежде всего пусть профессор не будет чиновником и будет чужд всех чиновных тенденций; если наши университетские советы составлены плохо, то этим они обязаны в особенности посторонним обстоятельствам.

Итак, мы полагаем необходимым, *во-первых*, возобновить состав университетских советов посредством профессорского института, к участию в составлении которого следует призвать не только университеты, академии, но и всех наших замечательных ученых; *во-вторых*, широким учреждением доцентства положить основание постоянному обновлению университетских сил; *в-третьих*, раскрыть наши университеты более суду общественного мнения, чего можно достигнуть, публикуя в университетских журналах решения советов с полным изложением доводов этих решений; *в-четвертых*, дать университетским советам полное доверие в избрании доцентов, в открытии и закрытии новых кафедр и т. п.; *в-пятых*, освободить профессорское звание от всякого чиновнического оттенка, положив однажды, если уже это необходимо, что профессор пользуется правами потомственного дворянина, а доцент — правами личного, если он не потомственный дворянин. Всякая награда чинами здесь неуместна; производство в генералы погубило у нас не одного хорошего профессора. Кроме того, следует положить правилом, что профессор не может быть лишен места иначе,

как по суду или по приговору того совета, которого он членом, и что на решение одного университета недовольный может аппелировать в другой. Следует также положить правилом, чтобы профессор, который по болезни не может исправлять своей должности, пользовался половинным жалованьем до смерти, и обеспечить также его семейство. Словом, следует поставить профессора в такое положение, чтобы он мог заботиться только о науке и пользе своих слушателей. От руководства и направления профессоров должно отказаться: пусть руководит и направляет их одна наука, и можно быть уверенным, что она не приведет их ни к чему дурному.

Мы должны придать особенное значение словам Н. И. Пирогова, который был и профессором и попечителем учебного округа и говорит:

«Поручение контроля над исполнением учебных обязанностей преподавателей совету и попечителю, оказавшееся непрактичным, должно быть заменено мерами более рациональными, о которых скажу после. Что касается до распределения преподавания и возведения в высшие ученые степени, то и эти распоряжения должны быть предоставлены автономии советов, потому что и здесь окончательные утверждения со стороны попечителей составляют одну только формальность, без всякой пользы ослабляющую авторитет советов в глазах учащихся и общества. Попечитель в отношении к университету есть контролер. Он наблюдает только, чтобы все действия совета и правления были законны. Роль его как контролера за действиями совета, относящимися до науки (куда принадлежат: преподавание, конкурсы, выборы и испытания), должна ограничиваться извещениями высшей инстанции о замеченных им незаконных упущениях и недостатках. Судить же, справедливы ли его замечания, может только та инстанция, которая более его компетентна в суждениях о делах науки».

Хорошо; но где же та инстанция, которая более попечителя компетентна в суждениях о делах науки? Если Н. И. Пирогов имеет здесь в виду Академию наук, то,

конечно, мысль эта весьма замечательна; но тогда следует перейти к рассмотрению состава Академии наук и способа, которым она формируется, что повело бы нас слишком далеко.

Весьма практичны также мнения Н. И. Пирогова, относящиеся к сроку службы и системе профессорских пенсий:

«Срок служебной деятельности профессора *с правом получения полпенсии* мог бы быть сокращен, по моему мнению, до 15 лет. Полпенсию должны бы получить, однакоже, через 15 лет только те лица, которые прослужили это число лет в звании профессора. Но избирание их на следующее десятилетие не должно быть допущено *безусловно*, и выбор этот может состояться только при *двух* условиях: *во-первых*, когда прослуживший первое пятнадцатилетие представит какое-либо ученое или учебное сочинение (руководство или монографию), изданное им во время службы при университете в звании профессора и принятое с одобрением в ученом свете; *во-вторых*, когда профессор, прослуживший 15 лет, представит, по крайней мере, *одного* кандидата из обучавшихся в университете под непосредственным и ближайшим его руководством, который достиг такого научного образования, что мог бы занять или уже и занимает место доцента по предмету, преподаваемому избираемым в профессора, или по одному из предметов, сродных с преподаваемым.

«Первое условие поощрило бы многих к литературным занятиям. Второе же служило бы доказательством учебной деятельности избираемого и поощряло бы профессоров к частным занятиям с слушателями, обнаружившими любовь и склонности к специальному изучению какой-либо науки. Цель, с которой я предлагаю новый условленный выбор профессора, по истечении первых 15 лет его служения при университете, очевидна. Никто из университетских преподавателей не должен находиться под влиянием парализующей мысли, что, вступив однажды в число членов совета, ему ничего

более не остается, как спокойно и безусловно выжидать 25 лет полной пенсии. Нет, каждый истинно любящий свою науку преподаватель может и должен в первые 15 лет своего служения университету, кроме чтения лекций, доставить еще и другие доказательства своей научной деятельности. И из двух предложенных мною доказательств второе, мне кажется, еще важнее первого».

Эта заметка вызвана тем грустным явлением, что многие профессора, добившись профессорского звания, опочивают на лаврах. Не знаем, как теперь; но в наше университетское время было немало еще таких профессоров, которые, составив записки или книгу по своему предмету в начале своего профессорского поприща, не изменяли их в продолжение 20 или 25 лет. Составленные таким образом записки передавались наследственно от одного поколения студентов другому, покупались у университетских швейцаров, вытверживались к экзамену — и дело в шляпе! Иной профессор так вытверживал свои записки, что не пропускал в них ни одного слова, хотя и не смотрел в тетрадь, но в угол комнаты или на печку, — знал даже, где у него поставлен восклицательный знак или помещена профессорская шуточка. И как, бывало, приятно и покойно сидеть на лекции у такого профессора! Иной проказник-студент следит, бывало, пальцем по тетради и знает, что вот сейчас профессор вскрикнет или улыбнется. Невольно вспоминались тогда слова Мефистофеля, когда он, переодевшись в докторскую мантию Фауста, поучает студента, как он должен вести себя на лекции. Такому опочиванию на лаврах, конечно, способствовала много уверенность, что, попав раз в профессора, следует только пуще всего на свете беречь свое здоровье, а при здоровье — непременно выслужишь 25 лет, получишь полную пенсию и потом будешь избран снисходительными товарищами, чающими такого же снисхождения и к самим себе, еще на пять лет и еще на пять и т. д. Но это не единственная причина; была еще и другая, о которой мы скажем ниже. Н. И. Пирогов думает нарушить это

профессорское спокойствие постановлениями о пенсии. Не отвергая пользы этих пенсионных правил, мы скажем только, что и в этом случае судьями останутся те же товарищи-профессора. Ученую монографийку написать не очень трудно; насколько приготовлен представляемый кандидат — судят те же товарищи-профессора; а потому и здесь, как и во многих других случаях, какие правила ни пишите, все будет зависеть от людей, выполняющих эти правила, особенно в таком шатком деле, как признание ученых и учебных достоинств человека.

Другая причина этого расположения многих профессоров к опочиванию на лаврах, по нашему мнению, гораздо важнее; она именно состоит в том, что на университетских лекциях часто излагаются предметы, вовсе к такому изложению неспособные. Так, например, нередко на юридических факультетах излагаются сокращения различных томов свода законов, как будто студенты сами не умели бы прочесть в своде законов, не умели бы составить из них конспекта. Что тут объяснять? Над чем тут ораторствовать? и потому, если, например, профессор в продолжение 10 или 15 лет излагает губернские учреждения, то и винить его нельзя в том, что он, наконец, уснет. То же самое следует сказать и обо всех общих зазубренных обозрениях наук, обо всяком изложении фактов, при котором нечего ни объяснять, ни показывать, ни увлекать. Мудрено ли, что сам профессор засыпает, перечитывая в десятый раз устройство губернского правления, и что студенты не слушают профессора, зная, что к экзамену найдут все это или в тетради или в своде законов? Мы знали одного молодого профессора государственных учреждений, который на другой же год своего чтения так наскучил этим перечитыванием конспекта из свода законов, что отдал тетрадки студентам и сказал им: «Читать это на лекции невыносимо скучно; слушать вы меня не будете; вот вам тетрадки: выучите их к экзамену, ничего непонятного вы там не найдете; а мне позвольте

приходить к вам и прочесть лекции по истории русского права. Я надеюсь, что это вас займет, и мне читать будет приятно». В то время выходка эта показалась для некоторых странной; но кажется, что теперь она должна быть возведена в общее правило. К чему излагать с кафедры то, что каждый легко может прочесть и понять сам? Н. И. Пирогов в статье своей «Чего мы желаем» говорит:

«За исключением клиник и немногих других практических демонстраций (при которых наставник и его ученики меняются мыслями), на всех других университетских лекциях учащиеся обыкновенно остаются *пассивными* слушателями. Между тем известно, что ничто не возбуждает столько умственной деятельности, как *активное* участие в научных занятиях. В то самое время, когда мы следим за ходом мыслей другого, нам самим многое приходит на мысль, у нас тут же рождаются вопросы, сомнения и возражения. И все наставники, если они желают, чтобы их слушатели усваивали себе науку, должны также желать, чтобы ум слушателей на лекциях был в постоянной работе. Но обыкновенно слушателю приходится только напрягать свое внимание и бороться с собственными мыслями, которые вырываются обнаружиться; в этой борьбе он нередко теряет нить в изложении предмета; закравшееся сомнение остается у него нерешенным, — и он выносит с лекции многое неясным и неразгаданным. И потому я думаю, что учащийся должен оставаться *пассивным* лицом на лекциях только в *двух* случаях: *во-первых,* когда преподаватель излагает новые научные истины, еще не обнародованные, или ему одному известные и им одним дознанные; *во-вторых,* когда преподаватель владеет особенным даром слова. Понятно, что в те времена, когда книгопечатание еще не было распространено, не было и другого средства к распространению знаний, кроме устных лекций; понятно также, что и в наше время истинные двигатели науки имеют в изустном преподавании мощное средство для первого обнаруживания новых идей, еще не столько

выработанных, чтобы выйти в свет в печатном сочинении; наконец, дар слова также обнаруживает свое волшебное действие на учащихся путем изустного преподавания. Но мы хорошо знаем, что не все преподаватели отличаются даром изложения, чего при других существенных достоинствах нельзя от них и требовать. Мы знаем также, что учащиеся обыкновенно слышат такие истины, которые уже обнародованы в сотнях учебников, и не одному только преподавателю известны. Итак, если не встречается непреодолимого препятствия в громадном числе слушателей; если преподаватель излагает уже известные данные по учебникам и запискам и если он не отличается особенным даром слова, — я бы предложил ввести для многих предметов, вместо обыкновенных лекций, сократовский способ учения в виде *бесед*, главной целью которых было бы обсуждение основных и самостоятельных вопросов науки. Учащиеся должны бы были приготовляться у себя дома чтением указанных им источников, руководств или записок, а на беседах для уяснения предмета они не только бы отвечали как на репетициях, но и сами бы спрашивали, судили и возражали. При этом способе преподавания профессору не было бы никакой необходимости *читать* свои лекции всякий день и терять время на систематическое изложение таких истин, которые каждый слушатель, знающий грамоту и хотя сколько-нибудь подготовленный, может сам прочитать, не спеша и хорошенько обдумав, в любом учебнике. А каждый наставник мог бы с большей пользой употребить свое время на составление хороших руководств, монографий и на разговорное объяснение того, что действительно должно быть уяснено. Нет сомнения, что такие беседы несравненно более дали бы пищи для ума, более бы и содействовали к усвоению науки самостоятельной деятельностью ума учащихся».

Чрезвычайно верная заметка и прекрасный совет! Но есть много таких предметов, о которых и беседовать-то нечего, а которые следует просто взять и выучить

или по своду, или по учебнику, или по запискам. Что беседовать, например, об устройстве пожарных лестниц, об окраске будок и т. п.? Если это уже и нужно знать, то, по крайней мере, нечего здесь понимать. Мы предложили бы следующую меру: пусть профессора каждого факультета при начале каждого семестра представляют в факультетский совет программу того, что намерены читать в продолжение года и что они предоставляют прочесть и изучить самим студентам, с указанием руководств и пособий, и пусть эти программы, по утверждении факультета, печатаются и публикуются. Такой порядок удержит многих профессоров от чтения избитых истин или голых фактов по одной и той же тетрадке в продолжение двадцати лет; такой порядок будет иметь еще и то благодетельное действие, что заставит студентов заниматься гораздо более нынешнего, приучит их к самостоятельной работе, и не будут они, как делают часто теперь, полагаться на то, что к экзамену успеют протвердить профессорские тетрадки. Даже не одно изучение какого-нибудь учебника или сборника фактов, постановлений и пр., но и самостоятельная разработка по руководствам и источникам тех или других отделов науки должны быть предоставляемы самостоятельной работе студентов. Точно так же должно предоставлять студентам изучение того или другого источника или того или другого фундаментального сочинения: так, например, от студентов юридического факультета можно требовать, чтобы они прочли Савиньи, Тибо или Гуго, того или другого из знаменитых криминалистов, или перевели и объяснили что-нибудь из Пандектов и т. п. От студентов филологического факультета следует требовать, чтобы они *проштудировали* сами тех или других классических писателей, того или другого историка и т. д. Результатов от всех этих самостоятельных работ следует требовать на экзаменах. Профессор же и доценты пусть излагают с кафедры только то, что представляет удобство для такого изложения. Не стесняемые обширностью программы, они

могут тогда вводить студентов в подробности, знакомить их с действительно ученою разработкою фактов, с действительным процессом ученых исследований, а не читать им азбуку науки или ее конспект. Профессора, доценты, а равно и те кандидаты, которые оставлены при университете, могли бы руководить самостоятельными работами студентов, указывая им на источники, объясняя непонятое, просматривая сделанное. Тогда бы не выходили из университетов такие кандидаты, которые, просидев в университете четыре года, не прочли ни одной книги по предметам своего факультета и вынесли из университета только знание профессорских записок.

Другое средство не допустить опочивания на лаврах профессоров находится уже в той мере, которую выразил Н. И. Пирогов. Пусть посещение профессорских лекций не будет обязательным, и пусть конкурируют с профессорами доценты, разделяя с ними плату, вносимую студентами за слушание лекций; но плату эту должно делить по числу действительно слушающих. — Другой недостаток наших университетских уставов, указываемый Н. И. Пироговым, состоит в несообразном с целью распределении научных предметов по разным факультетам. Кроме распределения кафедр в медицинском факультете, специально знакомом автору, он обращает внимание на отсутствие некоторых необходимых кафедр в других факультетах и на первом плане ставит отсутствие кафедры землеведения. И действительно, география со времени Гумбольдта и Риттера уже возведена на степень университетской науки и более, чем какой-либо другой предмет, представляет удобств для университетского изложения. Но при университетском изложении географии она является предметом столь обширным, что читать ее в университетах во всем ее объеме невозможно, а читать географический конспект не стоит. Риттер посвятил 16 томов (из которых в каждом от 600 до 1000 страниц) одной Азии и не кончил этой части света. Конечно,

есть достойные географии и покороче, например, Роона; но даже изложение Роона — уже не университетское изложение. Вот почему и на кафедре землеведения должна бы только излагаться какая-нибудь часть науки, как, например, история географических открытий и обработки науки, географический ход древней истории, источники русской географии и т. п. Главное здесь не в том, чтобы прочесть весь предмет, — да это и невозможно, — а в том, чтобы возбудить в слушателях желание заняться землеведением, познакомить их с самым процессом географических исследований, указать им источники и пособия, приучить их пользоваться материалами. Преподавание географии в средних учебных заведениях поправилось у нас несколько в последнее время; но далеко ему еще до порядочного состояния, не только совершенства; а между тем география могла бы быть одним из самых развивающих по форме и одним из самых богатых по содержанию предметов общего образования в наших средних учебных заведениях. Но можем ли мы винить наших учителей географии, когда они учились ей — по учебнику Арсеньева, Ободовского, Кузнецова — в гимназиях и потом 4 года забывали ее в университете? При таком порядке дела мы не удивились бы, если бы новый учитель географии перемешал источники Дуная и Рейна. Кроме кафедры землеведения, автор указывает на недостаток кафедры лингвистики и сравнительной грамматики для филологов, психиатрии, физиологической и патологической химии для медиков и пр.

Чрезвычайно верна также заметка автора, что

«Технология и агрономия в наших университетах могли бы быть заменены с большей пользой для учащихся *прикладной* (технологической и агрономической) *химией*. Изучение этой науки, конечно, не образует технологов и агрономов; но зато практические занятия прикладной химией, вместе с изучением других предметов физико-математического факультета, приготовили бы гораздо лучше учащихся к специальному

образованию в технологии и агрономии. Знание прикладной химии, физики и естественной истории сообщило бы учащимся все необходимые для этого образования научные основы, которые им оставалось бы только пополнить практическими применениями к самому делу. Теперь же изучение технологии и агрономии в наших университетах ограничивается одними теоретическими воззрениями и жалкими указаниями на рисунки и некоторые немногие модели».

В «Политехнической школе» в Париже, которая пользуется заслуженной славой в приготовлении техников, давно уже держатся того же воззрения; там излагают весьма обширно и полно науки, которые могут быть приложены к технике, но самую практику не думают возвести в теорию, предоставляя молодым людям знакомиться с нею на работах. В Англии до последнего времени вовсе не было кафедр технологии и агрономии; в Северной Америке тоже: эти кафедры придуманы в Германии, в стране менее прочих технической. Только в Германии могли появиться такие учебники хозяйства, где с величайшей важностью определяется, что такое соха, что такое оглобля, дуга и проч.

«В физико-математическом факультете, к которому у нас причисляются и чисто математические и естественные науки, физика и химия, — необходимо провести более резкие границы между этими отраслями сведений и при образовании специалистов по этим отраслям не требовать, например, чтобы желающие посвятить себя химии обязательно посещали весь курс математических и естественных наук и подвергались испытанию в этих предметах по окончании курса, не требовать от желающих изучить естественные науки обязательного посещения лекций математики, агрономии и технологии.

«Так и в историко-филологическом факультете нужно непременно допустить более определенное разделение предметов, которое бы также способствовало к специальному изучению трех различных отраслей наук, входящих в его состав, а именно: 1) наук, относящихся до

специального изучения древних языков и классической древности; 2) языка отечественного и языков новейших и 3) наук историко-политических. В настоящее же время требования этого факультета, очевидно, не совместны с серьезным, точным и специальным изучением одной из этих трех отраслей. Можно ли, например, требовать от посвятившего себя изучению древностей обязательного изучения новой истории и от изучающего отечественную филологию посещения лекций статистики, географии, истории и политической экономии и испытаний по этим предметам?»

И в этой заметке нам кажется верным многое, но не все. От человека, посвятившего себя изучению древности, нельзя, конечно, требовать, чтобы он знал новую историю так глубоко, как древность; но нельзя же допустить, чтобы он не знал новой истории или удовлетворился ее теперешним гимназическим изложением. Политическая экономия и статистика не имеют, конечно, отношения к отечественной филологии; но нельзя же не требовать, чтобы филолог не имел здравого понятия в политической экономии и более обширных понятий в географии. Мы думаем даже, что география является одним из самых существенных, хотя побочных, предметов для филолога.

Далее Н. И. Пирогов весьма основательно требует, чтобы в уставе не определялся полный штат всех кафедр наук, а ограничился определением только числа тех кафедр,—«...которые считаются основными для каждого факультета; а на содержание других (второстепенных) кафедр, число и потребности которых изменяются со временем, определить только одну общую штатную сумму. Необходимость в изменениях и потребностях той или другой отрасли сведений сказывается в наше время не так медленно, как это бывало прежде, и предвидеть ее в будущем на продолжительное время невозможно. Запасная штатная сумма, при всякой вновь обнаруживающейся потребности, могла бы быть с пользой назначаема по определению совета для вознаграждения

доцентов, желающих посвятить себя специальному изучению и преподаванию какого-либо и особенно нового предмета. Вообще, я полагаю, что в деле университетского (специально-научного) образования гораздо полезнее бы было, при учреждении и замещении кафедр, более сообразоваться с имеющимися налицо людьми, способными излагать ту или другую науку в современном ее виде и направлении, нежели с отвлеченными требованиями науки. В самом деле, к чему послужит нашим университетам увеличение числа кафедр в каждом факультете, хотя бы и вполне удовлетворяющее всем современным требованиям науки, когда налицо не будет достойных представителей каждого преподаваемого предмета? Не вернее ли будет открывать новые кафедры, соображаясь с имеющимися налицо кандидатами, посвятившими себя специальному изучению одного предмета и достойными занять новую кафедру?»

В высших учебных заведениях Северной Америки (как мы уже печатали об этом), новая кафедра может открыться только потому, что в город, где находится это учебное заведение, приехал какой-нибудь ученый на несколько времени и согласился прочесть несколько лекций. У нас также часто места создавались для лиц, но кафедры — никогда, хотя кафедры-то именно и можно открывать, когда находится человек для кафедры. Это разумное правило североамериканской педагогики основано на том, что дельное, увлекающее изложение какого бы то ни было предмета производит не только общеразвивающее, но полезное научное влияние по сродству всех наук между собой. Мы надеемся, что указание автора не пропадет даром.

Что касается до перемены в факультетских испытаниях, то Н. И. Пирогов находит, что у нас существует слишком большое число ученых степеней.

«К чему служит это более бюрократическое, нежели научное различие ученых степеней: действительных студентов, кандидатов, магистров, докторов, лекарей, докторов медицины и хирургии? Не замечается ли в этом

разнообразии старание законодателей примениться более к существующему чино-иерархическому порядку, нежели к требованиям науки и истинного образования? Наука и специальное научное образование чрез многосложность и разнообразие этих степеней у нас ничего не выиграли. Этим затрудняется только вступление на учебно-университетское поприще, но образование преподавателей науки нисколько не подвигается вперед».

С этим замечанием нельзя не согласиться вполне и безусловно: чем менее чиновнической иерархии будет внесено в общество людей ученых, тем лучше; чем более значение ученого будет основываться на его познаниях, на его заслугах в науке, на его влиянии на товарищей, слушателей и общество, а не на выдержанных экзаменах и аттестатах, тем лучше; у китайцев все совершается по экзамену; но не дай бог нам внести в науку элемент китайского застоя.

«Ограничение числа ученых степеней двумя, —степенью кандидата и доктора, — по моему мнению, составляет вопиющую потребность нашего времени. Мне кажется даже, что удостоение высшей ученой степени могло бы быть предоставлено университетом в некоторых случаях и без особого испытания. Я знаю по собственному опыту, как специальное, совестливое и ревностное занятие мало располагает человека подвергаться продолжительным и повторенным испытаниям; занимавшись специально и во время моего пребывания в университете, и после, хирургией, я никогда бы не решился подвергнуться испытанию на степень доктора медицины и хирургии, если бы от меня этого потребовали для занятия кафедры хирургии».

Это признание замечательного ученого должно, кажется, произвести существенное изменение в порядке наших ученых экзаменов.

Чтобы дополнить воззрения Н. И. Пирогова на предстоящую университетскую реформу, мы выставили взгляд на вступительные в университет и переходные экзамены студентов. Н. И. Пирогов смотрит на экзамен как на меру,

означающую вообще недостаточную образованность общества (Киевский сборник, стр. 44—45), как на привилегию цехов и каст, препятствующую благодетельной конкуренции. Если бы общество, — говорит он,—могло, например, оценить само достоинство врача, то оно и без экзаменованных врачей не обращалось бы к шарлатанам. Итак, экзамен, по мнению Н. И. Пирогова, — мера временно и условно необходимая. Действительно, в Северной Америке не требуют даже от медика никакого аттестата учебного заведения, но, конечно,и в Северной Америке общество не так уже учено, чтобы, читая рецепт, могло оценить достоинство врача: тогда бы ему и вовсе не нужно было особенных врачей. Выбор врача основывается там на известности, которой врач пользуется, а известность эта устанавливается тем, что молодой человек учится под руководством известного врача. Таким образом, новый врач мало-помалу приобретает практику, но при эксцентричности североамериканцев, при их страсти ко всяким фокусам и чудесам, нередко шарлатаны пользуются большим общественным доверием. Но и между нашими патентованными врачами разве мало шарлатанов, однакоже медицинский аттестат все-таки некоторое ручательство, и его не предлагает уничтожить и автор. Он думает только то, что «если успех просвещения подтвердит мнение, которое уже и теперь слышится, что цехи и монополии не столько полезны, сколько вредны развитию промышленности и торговли, то и ученые касты, с их привилегиями, едва ли удержатся», «но покуда правительства должны еще ручаться пред обществом за сведения привилегируемых ими лиц».

Обращаясь затем к вступительным университетским экзаменам, Н. И. Пирогов находит, что они не нужны ни для общества, ни для университета и что если они необходимы, то необходимы для самих учащихся, чтобы доказать им достаточность или недостаточность их сведений для высшего образования (Киевский сборник, стр. 45). Разбирая и эту последнюю необходимость, ав-

тор находит, что и она только кажущаяся необходимость: «Стоило бы только однажды убедить учащихся, — говорит автор, — на опыте, что университет требует, не щадя, серьезного отчета при выходе, — я твердо убежден, — все скоро бы пришло опять в порядок. Испытав это, учащиеся сами увидели бы ясно, как необходимо для университетского учения предварительное солидное образование, и сами бы впредь постарались о себе. Тогда они перестали бы торопиться окончанием гимназического курса. Они и их родители перестали бы хлопотать и просить у директоров и инспекторов о скорейшем переводе в старшие классы, несмотря на плохие отметки».

Если это и может к кому-либо относиться, то никак уже не к тем, которые испытали на себе, что университет требует, не щадя, серьезного отчета при выходе. Для тех, кто, пробыв четыре года в университете, испытает на себе строгость его требований гимназического курса, поздно уже будет начинать снова этот курс, и строгий урок, по крайней мере, для них, пропадет даром; а вместе с тем пропадут для них даром и четыре года, проведенные в университете, лучшие годы молодости. Не думаем также, чтобы этот урок принес большую пользу и другим: люди вообще, и молодые люди в особенности, редко пользуются опытами других, и там, где один поскользнулся, другой думает пройти благополучно.

Главная причина, по которой автор восстает против вступительных университетских экзаменов, состоит в невозможности устроить их порядочно. Университеты затрудняются множеством экзаменующихся и не могут производить экзаменов, как следует; а гимназическим аттестатам нельзя доверять. Но, во-первых, мы не видим, чтобы дело университетов облегчилось, если при выходе они будут экзаменовать молодых людей из гимназического курса, а, во-вторых, не понимаем, почему не назначать начальниками дирекций таких лиц, аттестации которых университет мог бы доверять. Неужели в учебном округе нельзя найти десяти таких личностей,

на сведения и добросовестность которых мог бы положиться университет? Конечно, этого мы никак не думаем! Это было бы такое сильное осуждение, произнесенное университетами самим себе, что они, без сомнения, не решатся его высказать. Но университеты могут сказать, что не они назначают директоров, и это будет совершенно справедливо. Но разве нельзя сделать так, чтобы назначение директоров зависело от университетских советов? Тогда директора были бы действительно доверенными лицами университета, могли бы в бытность свою в университетском городе присутствовать в университетских советах по вопросам, имеющим отношение к гимназическому воспитанию, могли бы давать полезные советы относительно приготовления учителей для гимназий, могли бы и сами сообразоваться с требованиями университетов относительно познаний и степени развития, которых университет требует от вступающих в него молодых людей. Вообще мы признаем чрезвычайно вредным тот полный разрыв, который существует в настоящее время между университетами и гимназиями его округа. Если университетское управление округом оказалось недостаточным, то следовало бы еще узнать, отчего произошли эти недостатки; от самого ли принципа или от способов его выполнения? Если поручать университету управлять округом или, по крайней мере, теми гимназиями, прямое назначение которых состоит в подготовлении молодых людей к университету, то надобно дать ему и средства для этого. Прекрасное средство представят те профессора, которые, выслужив 15 или много 20 лет (за весьма редкими исключениями, профессор, служивший 20 лет, может с пользой уступить свою кафедру другому), могут остаться членами университетского совета и вместе с тем общего гимназического правления, которое можно бы было устроить при университетах без особенных больших издержек. Но и в этом случае необходимо, чтобы важнейшие дела гимназического управления рассматривались в общем университетском совете. Нам за-

метят, может быть, что университетский совет имеет много и своего собственного дела; но в числе его собственных дел мало таких, которые были бы важнее подготовления молодых людей к слушанию университетских лекций. Это также собственное дело университета. Тогда бы скоро прекратились жалобы, что гимназии плохо подготовляют своих учеников к университетскому курсу, и открылось бы, может быть, другое, что университеты плохо подготовляют директоров и учителей гимназий, и сам университет позаботился бы об исправлении этих недостатков. Мы не знаем, кому первому пришло в голову разорвать университеты с гимназиями, разорвать до того, что теперь рождается нелепый вопрос: не следует ли понизить университетский курс до того уровня, на котором стоят наши гимназии; но эта мысль принесла уже столько вреда, что можно бы от нее и отказаться. Освобожденные от вступительных экзаменов профессора имели бы достаточно времени, чтобы подумать об интересах гимназий, столь близких интересам университета. Предполагая строгий выпускной экзамен из университета без вступительного, Н. И. Пирогов приходит к той мысли, что, может быть, «деятельность некоторых факультетов, и именно тех, в которых без гимназического приготовления нельзя сделать ни шага вперед (филологического, математического), на время прекратится, и аудитории их опустеют», и советует профессорам, вместо того, чтобы понижать университетское учение, самим сделаться учителями гимназии.

«Пусть при них останутся их права и содержание, но пусть они сами идут в гимназии подготовлять для себя же достойных учеников. Почему же университетским наставникам, если они любят отечество и науку, не попытаться ввести свое направление в недра гимназии и только тогда возвратиться к факультету, когда они будут уверены, что образовали настоящих университетских слушателей, из которых, в свою очередь, могли бы образоваться новые наставники».

Но к чему же такая длинная, эксцентрическая и, как нам кажется, невозможная процедура? Не лучше ли поступят профессора, если вместо того, чтобы самим преподавать в гимназии, в университетах подготовят для гимназий хороших преподавателей. Необходимо только, чтобы профессора университетов смотрели на дело гимназий как на свое университетское дело, знали их потребности и недостатки и желали искренно их исправить.

Таким образом, не соглашаясь вполне с мнением автора об уничтожении всяких требований от вступающих в университет молодых людей, что разорвало бы и последнюю связь между университетом и гимназиями, мы выражаем, наоборот, следующее желание: *первое,* мы желали бы, чтобы университетам были подчинены, по крайней мере, те гимназии, прямое назначение которых подготовлять слушателей к университету; *второе,* мы желали бы, чтобы университеты и гимназии были приведены в органическую связь и взаимно возвышали друг друга; чтобы университеты давали гимназиям надлежащее направление, хороших директоров и хороших преподавателей, а гимназии давали университетам хороших слушателей и указывали недостатками своих преподавателей на недостаток университетских лекций; *третье,* мы желали бы, чтобы от всякого молодого человека, вступающего в университет, требовался гимназический аттестат, и аттестат выдавался не только тем, которые учились в гимназии, но и тем, которые выдержали в них выпускной экзамен; *четвертое,* мы желали бы, чтобы университеты назначали директоров гимназий и потом уже доверялись гимназическим аттестатам. Для поддержания же в директорах постоянной внимательности к экзаменам и осторожности в выдаче аттестатов можно бы положить за правило, чтобы университет ежегодно производил испытания по жребию пяти или шести молодым людям, предъявившим аттестаты из каждой гимназии. Это бы не затруднило университета, а между тем удерживало бы директо-

ров от неосторожной выдачи аттестатов. Всякая гимназия опасалась бы, что ее аттестаты могут потерять доверие в университетах. Открывши злоупотребление, университет мог бы проэкзаменовать всех молодых людей, получивших аттестаты из той или другой гимназии, и тогда назначить строгую ревизию гимназии, за которою последовало бы удаление директора и виновных преподавателей. Можно быть уверенным, что при таком порядке дела аттестаты гимназического курса, или эти аттестаты зрелости, как их называют, выдавались бы справедливо и обдуманно, а родители, находя всегда у директора отказ в своих несправедливых требованиях, перестали бы являться с этими требованиями.

Теперь нам следовало бы разобрать еще несколько очень важных статей обоих сборников; но рецензия наша и без того вышла слишком длинна; каждый из вопросов, которых касается Н. И. Пирогов, требует продолжительного и внимательного обсуждения. Но кто же из людей, интересующихся делом народного образования, не приобретет обоих сборников статей Н. И. Пирогова? Если не скромное заглавие этих книг, то, без сомнения, авторитет имени Н. И. Пирогова сделает их настольными книгами каждого русского человека, которому дорого отечественное просвещение. «Как авторитет? К чему здесь авторитет? Мы не уважаем никаких авторитетов!» — скажут иные. Говорите, что хотите, но, тем не менее, авторитеты всегда были и будут, и вы сами их признаете, даже строите свою мишурную известность на том, чтоб бросать грязью в авторитеты, и лаем на слона покупаете дешовую славу. Нет и не должно быть такого авторитета, мнениям которого следовало бы подчиняться слепо; нет и не должно быть такого авторитета, мнений которого не должно бы было разбирать, опровергать, находить в них противоречия; но есть и всегда, к счастью человечества, будут такие личности, которые будут внушать глубокое уважение, несмотря на то, соглашаемся или не соглашаемся мы с их мнениями, и авторитет этих личностей служит

для того, чтобы возбудить полное внимание к тем мнениям, которые они излагают, и веру в полную искренность этих мнений. Такой именно авторитет навсегда привязан к имени Н. И. Пирогова, если бы даже его педагогическая карьера окончилась на том, что он до сих пор сделал. Но нет, этого не может случиться.

Мы надеемся, что педагогическое поприще только что началось для Н. И. Пирогова; мы убеждены, что для его педагогической деятельности предстоит еще блестящая будущность; по крайней мере, мы желаем этого всеми силами нашей души. Никакие уставы, никакие реформы, никакие штаты не сделают ничего в такой практической и вместе духовной области, каково образование народа, если люди, подобные Н. И. Пирогову, не внесут в эту область всей живительной силы своего могучего и до глубины искреннего духа. Самый гениальный устав не сделает того, что может сделать один такой человек, потому что в образовании духа важна не форма, а самый дух.

Мы знаем довольно, но мы желаем слабо; нас следует не столько учить, сколько возвысить и укрепить; нам нужен человек, пример которого увлекал бы нас, жизнь которого служила бы нам великим образцом; а другой такой жизни, какова жизнь Н. И. Пирогова, мы не знаем в России, да и у других народов таких жизней не много. Если Н. И. Пирогов призывает нас к бескорыстной деятельности на пользу народа; если он говорит нам о нравственной силе духа; если он указывает нам на необходимость нравственного самовоспитания как единственного средства действовать благотворно на воспитание народа; если он говорит нам о религии, нравственности, любви к людям и любви к отечеству, бескорыстии, самопожертвовании, то эти слова уже не одни громкие фразы, а дела, или укоряющие нас в бездействии, или призывающие нас к спасительной деятельности. Н. И. Пирогов не только возбуждает в нас желание деятельности на пользу общественную, но и рождает твердую уверенность в том, что эта деятельность не про-

падет даром. Народ, из среды которого выходят такие личности, какова личность Н. И. Пирогова, может с уверенностью глядеть на свою будущность. Все эти журнальные крики и писки затихли; все они скоро исчезнут без следа, но личности, подобные личности нашего знаменитого хирурга и педагога, не боятся времени. Время — их искренний друг: оно мало-помалу возращает семена, ими посеянные, и выдвигает все ярче и ярче, ставит все выше и выше того, кого, может быть, вначале почти закрывали страсти и предрассудки современности. Чем грубее были нападки на Н. И. Пирогова, тем более убеждались мы в полной необходимости такого человека для русского воспитания. Самая злость и грубость этих нападок показывали нам, как дурно мы воспитаны.

Мы убеждены, повторяем еще, что педагогическим способностям и наклонностям знаменитого хирурга, что его истинно гуманной личности предстоит еще обширное поле педагогической деятельности. Может ли быть, чтобы такие люди долго оставались без дела, когда каждый день их жизни, потерянный для государства, есть величайшая потеря, потеря, ничем не вознаградимая, особенно в такое важное переходное время, каково наше. Но если, по несчастью, педагогическая деятельность Н. И. Пирогова остановилась на том, что он уже сделал, то и тогда почтенное имя его не умрет в истории русского просвещения. Наконец-то мы имеем посреди нас человека, на которого с гордостью можем указать нашим детям и внукам и по безукоризненной дороге которого можем вести смело наши молодые поколения. Пусть наша молодежь смотрит на этот образ — и будущность нашего отечества будет обеспечена. Литература наша любит рисовать мрачные характеры, любит развенчивать исторические личности, любит топтать в грязь прежние авторитеты, но ей не удастся поколебать того нравственного авторитета, который уже приобрел себе Н. И. Пирогов.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОЕЗДКА ПО ШВЕЙЦАРИИ[2]

Письмо первое

По дороге в Берн

Отправляясь из Веве по новой оранской дороге через Фрибург в Берн, с которого я намерен начать свой педагогический объезд, я попрошу у вас позволения сделать предварительно небольшое историческое вступление к будущим моим письмам, потому что историческая точка зрения — едва ли не самая верная при обозрении учебных заведений каждого народа.

Странным может показаться, если я скажу, что в педагогическом отношении Швейцария — земля самая новая, только что теперь устраивающая свое народное образование; но это, тем не менее, совершенно справедливо. Посмотрите школьные уставы самых передовых кантонов, и на всех вы встретите цифру пяти, шести последних лет; если же и найдется какое-нибудь более пожилое положение, то и оно именно в настоящую минуту переделывается. Издали многим кажется Швейцария классической, уже давно установившейся страной педагогического искусства; но это справедливо только отчасти. Действительно, из Швейцарии вышли и разнеслись по целому миру те великие педагогические идеи, которые преобразовали и продолжают преобразовывать воспитание во всех странах Европы; в Швейцарию, уже в конце прошедшего столетия и начале нынешнего, стремятся учиться искусству воспитания друзья человечества, те благород-

ные мечтатели, которые, испуганные грозными явлениями общественной жизни, повсюду искали средств направить род человеческий на истинный путь. Однакоже, по сознанию самих швейцарцев, образцовые воспитательные заведения Песталоцци и Фелленберга долго были цветущими, но одинокими оазисами в швейцарском учебном мире, и бок о бок с этими блестящими явлениями швейцарские школы продолжали долго прозябать в самом жалком виде, тогда как идеи великих швейцарских педагогов оживляли уже школы Германии, Бельгии, Англии*. Причины такого странного явления скрываются в новейшей истории Швейцарии, и я считаю не лишним бросить беглый взгляд на эту историю. Следы недавней, только теперь затихающей и еще не затихшей общественной борьбы так еще свежи на швейцарских учебных заведениях и в самой личности педагогов, вышедших из этой борьбы, что без исторических объяснений многое не может быть понято в педагогическом мире Швейцарии.

Блестящий героический период швейцарской истории, делающий ее несравненным нравственным курсом для швейцарских детей и превосходным собранием детских исторических рассказов, которого не имеет никакая другая страна, — этот период, полный обаятельной свежести рождающейся свободы народа, начинается в начале XIV века и оканчивается в начале XV столетия. В это замечательное столетие швейцарцы утвердили свою независимость и так осязательно доказали своим могущественным соседям невозможность покорить Швейцарию оружием, что они оставили ее в покое. Но от внешней независимости до внутренней свободы еще далеко. С уничтожением опасности извне, вызвавшей беспримерную энергию и единство в швейцарской нации, начинается период относительного спокойствия, развития промышленности,

* Pädagogik von Scherr. 1847. Erst. B., S. 266.

торговли; но вместе с тем начинает ослабевать и та могучая простота нравов, которая делала этот маленький народ свободным и непобедимым. Соседние государства уже не оружием, а деньгами, через своих посланников, получают огромное влияние на швейцарские дела и пользуются ею как послушным оружием в своих ссорах. Расчетливый от природы швейцарец оказался слабее перед золотом, чем перед пушками. Швейцарское воинственное юношество, не находя дела у себя дома, идет продавать свое мужество и свою кровь чуждым государям, а правительства кантонов поощряют военную эмиграцию, с одной стороны, обогащаясь подарками от иностранных послов, а с другой — избавляясь от беспокойной молодежи.

Жизнь в равнинных кантонах Швейцарии развилась преимущественно в городах, и союз городов с теми гористыми кантонами, где, по выражению Иоанна Мюллера, «люди защищали свою свободу, не зная городских стен», положил начало независимости Швейцарии. В этих городских кантонах города естественно явились владельцами страны и владели ею с теми же самыми правами и на тех же самых основаниях, как владели прежде рыцари. Города захватывали силой, покупали, приобретали по завещанию целые области, местечки, села с их жителями и землями. Так, мало-помалу, приобретена была старинными, богатыми городами, и в особенности Берном, от прежних владельцев вся нынешняя Швейцария, за исключением гористых кантонов, которые, сохраняя свою дикую независимость, в свою очередь имели крепостные владения и пользовались с них доходами. В эти *крепостные* земли города посылали своих правителей, фогтов, на кормеж, и Швейцария только переменила своих господ. Разрушенные замки рыцарей, которыми увенчаны все швейцарские предгория, восстановлялись снова; но в них заседали уже не рыцари, а правители, фогты городов или кантонов. Цивилизация Швейцарии от такой перемены власти-

телей выиграла не много. Полудикий барон, правда, уже не вылетал из своего каменного гнезда на грабежи окрестных жителей; но тем не менее грабеж продолжался, только с большей основательностью, в большем порядке, с купеческим расчетом. Вначале, когда нравы горожан были еще просты, потребности немногосложны, а великие подвиги предков свежи в памяти, управление городов было еще сносно; но чем более развивалась городская жизнь и промышленность, тем тяжелее становилось подданным. Нельзя сказать, что правительственные города слишком заразились роскошью и на удовольствия проматывали силы страны или тратили их на великие произведения художества: нет, по большей части они переводили их в свои сундуки. С приливом денег увеличивалась жадность к прибытку; природная расчетливость выродилась в скряжничество, деньги копились — и во время революции французские войска вывезли из Берна сундуки золота.

Полудикие бароны и графы не думали об образовании народа; расчетливые *господа*, титуловавшие себя охотно превосходительствами и светлостями, скоро поняли, что для них и невыгодно народное образование. Правда, во время реформации, которая, по своему рассудочному, экономическому характеру, как нельзя более пришлась по душе промышленному населению городов и была принята городским населением весьма быстро, желание распространить протестантское учение в народе побудило правительство кантонов заводить школы и по деревням, которые иногда силой оружия должно было заставлять отставать от католичества; но и эти немногие школы, где зубрение гейдельбергского катехизиса было альфой и омегой учения, пришли в упадок, как только миновалась в них необходимость. В XVI, XVII и XVIII столетиях школы в больших городах, исключительно назначаемые для городского и притом богатого населения, были по тогдашнему времени в очень хорошем положении, но народная школа не существовала. Если

где и были в сёлах и местечках училища, то самые жалкие. Учителя, приходские дьячки, по большей части покорнейшие слуги пастора, стояли очень низко и были сами едва грамотные люди; ученики немногому выучивались: кое-как читать, писать умели только избранные; счету еще и не думали учить. Даже в начале нынешнего столетия, когда имя Песталоцци уже привлекало в Швейцарию людей из далеких стран, школы не много поправились, и вот что говорит о швейцарской школе профессор Шультес в 1808 году:

«Бросим взгляд на обыкновенные народные школы; мы увидим темную, тесную, душную комнату, в которой ни чистота, ни порядок невозможны; где дитя с ужасной потерей времени научается передавать, более или менее верно, звуки, напечатанные в книге; копировать с прописи, более или менее похоже на оригинал, петь псалмы и механически кое-что считать. Голову набивают только совершенно непонятными выражениями катехизиса, и эта, так называемая, религия считается главным делом, все же остальное — побочным занятием, которому можно отдавать только остающееся время. Если живому, подвижному от природы ребенку такое учение приходится не под силу и он не может сидеть смирно, то он расплачивается за это своим телом или чувством чести и объявляется за безнадежное дитя, осужденное на вечную погибель. Ученики не дают ни себе ни другим никакого разумного отчета во всех своих занятиях; все учение совершается в высшей степени бессмысленно и бессознательно, не изощряя чувств, не питая воображения, не упражняя рассудка, не доводя даже чтения и письма до возможности их практического приложения и не заботясь нисколько о том, чтобы то, что вверяется памяти, прошло в голову и сердце. Все учится для будущего забвения; все для школы, ничего для жизни»*.

* Pädogogische Monatsschrift für die Schweiz. 1859, S. 198.

В течение XVI, XVII и XVIII столетий в самом управлении городов произошла большая перемена. Старинные, богатые и влиятельные роды горожан, между которыми попадались и потомки древних рыцарей, во-время догадавшись променять свое обедневшее рыцарство на тучное гражданство, стали мало-помалу оттирать от участия в управлении ремесленников, небогатых торговцев, словом, промышленную чернь, и в течение времени вся власть сосредоточилась в этих немногих родах, сделавшихся наследственными членами правительства. Городская промышленная революция, сломив рыцарство, приходила в Швейцарии весьма естественным путем к олигархии. В других странах развитие городской олигархии нашло себе сопротивление в государях, которые, воспользовавшись силами городов против вассалов, пользовались потом силами страны, сосредоточившимися в их руках, для ограничения городских свобод. В Швейцарии же олигархия развивалась беспрепятственно. Только в гористых, так называемых, лесных кантонах сохранилась независимость; но это была независимость дикости, независимость грозной, неприступной природы, идущая рука об руку с невежеством. Такая свобода не передается соседям, и попытки Генца, Давеля, Шено ограничить городскую олигархию окончились эшафотом: масса населения стояла еще слишком низко.

В таком положении была Швейцария, когда большая французская революция захватила и ее в свой огненный круг. Видя приближающуюся грозу, городские олигархи спохватились, что сделали очень дурно, став во враждебное отношение ко всей стране. Они призывали к управлению низшие сословия городов, облегчали крепостное состояние сельского населения, некоторые города даже совершенно отказались от крепостных прав; но уже было поздно. В четыре дня была покорена французами богатейшая часть Швейцарии; в четыре дня было разрушено создание нескольких сто-

летий: так сгноили его олигархические правительства, рассчитывавшие, видно, что все будет мир и спокойствие и что силы иностранных государств поддержат их всегда в борьбе со своими подданными. И вот французы принялись вводить свои порядки: «прежний союз разрушается, Швейцария признается единой нераздельной гельветической республикой; все жители, и горожане, и селяне, пользуются одинаковыми гражданскими правами; граждане избирают членов законодательного собрания, законодательное собрание избирает правительство; правительство назначает правителей в кантоны; для удобства вся Швейцария разделяется на 18 кантонов почти одинаковой величины».

Чего бы кажется лучше, а дело вышло из рук вон плохо.

Какое дело было французам до неприступных гор, непроходимых вершин, крайнего различия в национальностях, языке, религии, образовании, вековых обычаях. Вблизи развалин древней Виндонисы, в тесном и грязном городишке, назначается столица; но собрание вышло очень пестрое и представляло нечто вроде вавилонского столпотворения. Гористые, самые свободные и демократические кантоны упорно защищались от французской свободы и демократии, и много крови пролито было с обеих сторон; особенно упорно дрались аппенцельцы, у которых не только аристократов, но даже и горожан нет, по той очень простой причине, что нет вовсе и городов. Неудивительно, что после амиенского мира, как только французские войска выступили из Швейцарии, гельветическая республика разлезлась на куски; новое правительство бежало, старого не было, беспорядок был страшный, партии взялись за оружие, города против прежних подданных, подданные против прежних властителей, старинные роды объявили свои правительственные претензии; но Наполеон погрозил — и все притихло: так низко упала эта страна. Наполеон, впрочем, воз-

вратил самостоятельность кантонов, но прежние крепостные отношения остались уничтоженными. Под суровою ферулою Наполеона 1-го Швейцария провела несколько спокойных годов, и старые порядки сделались еще невозвратимее. Французская революция и правление Наполеона, как ни были они жестки и унизительны для государства, принесли Швейцарии величайшую пользу. Под этим гнетом образовалась и развилась общенародная партия и выбилось наружу из частных интересов то сознание общей швейцарской народности, на которой продолжает строиться новейшая история Швейцарии. Но это было только начало, и долго еще прежние партии старались воротиться на старую дорогу. Как только падение Наполеона стало несомненным, то аристократический Берн первый объявил восстановление прежних своих крепостных прав; примеру Берна последовали Солотурн, Фрейбург, Люцерн, Цюрих; готовилась междоусобная война. Венский конгресс своим вмешательством опять остановил ее и еще на некоторое время отодвинул окончательную организацию Швейцарии. Он признал ее независимость и восстановил ее в прежних пределах, но под условием сохранения внутреннего спокойствия. Понятно, что такое внешнее, насильственное примирение не было настоящим примирением, и все, что должно было перебродить, бродило только медленнее и скрытнее, и все, что должно было перегореть, тлело, ожидая только удобной минуты, чтобы вспыхнуть. Под скрытым влиянием Австрии, Франции и папы старина начала снова подымать голову; крепостные отношения, не существующие по закону, стали появляться на деле; прежние правители опять добрались до управления и, наученные опытом, более всего стали теснить народное образование, облагая его, по выражению Цшокке, как излишнюю роскошь, тяжелой податью. Валлис, Фрейбург, Люцерн пригласили иезуитов и отдали им народное образование. Но партия разумных патрио-

тов была уже велика; просвещение, благодаря сословию учителей, из которых многие проникнуты были идеями великих швейцарских педагогов, сделало значительные успехи, и все ждало только благоприятной минуты.

Эти первые тридцать лет нынешнего столетия имеют весьма важное значение в истории швейцарского образования, хотя существенные перемены в школьном законодательстве начинаются только с 1830 года; в этот период подготовились люди и идеи, которые и вышли на сцену по перемене правительств.

Прежде, чем учреждать народные школы, следовало выработать до ясности понятие о том, чем должна быть народная школа, и выработать не одному человеку, не в кабинете только, не на бумаге, но целому обществу педагогов, в столкновениях и борьбе мнений, в практических попытках провести свою идею в жизнь. И это-то именно делается в продолжение этих тридцати лет внешнего спокойствия под ферулой чужеземных властей и внутренней борьбы швейцарского общества. Точкой отправления для всего этого умственного движения в педагогическом мире были, конечно, учение и школы Песталоцци и Фелленберга.

Как ни проста нам кажется теперь идея, что цель народной школы состоит не в том, чтобы внести в головы детей известное количество определенных знаний, которые они потом позабудут, и сообщить им технический навык чтения и письма, которым они не воспользуются, но в том, чтобы школьным занятием развить способности детей, естественным путем раскрыть в них разумный взгляд на окружающую их природу и общественные отношения и сделать их способными к самостоятельной разумной жизни и деятельности; — как ни проста эта идея теперь, но в то время она была великим открытием Песталоцци, открытием, которое принесло и приносит человечеству более пользы, чем открытие Америки. Всей многострадальной жизни этого великого до безумия энтузиа-

ста воспитания едва стало на то, чтобы ввести эту идею в число немногих живых и деятельных идей, двигающих человечество.

Нигде, может быть, песталоцциевская идея не встретила более упорного сопротивления, как в Швейцарии, где знали и видели Песталоцци и были свидетелями всех его неудачных и часто забавных попыток. Но нашлись люди, которые сумели отличить наивную, детскую непрактичность гения от его в высшей степени практической и сильной идеи и, приложив к этой идее свою собственную практичность, воспользоваться ею. Первый сделал это Фелленберг, и его гофвильская школа была блестящим, неопровержимым доказательством того, что новая идея имеет все свойства великой и живой идеи, способной к бесконечному развитию. Люди тупые и самолюбивые, в особенности старые школьные учителя, с ожесточением вооружились против новой школы: «ничто не может быть консервативнее старого школьного учителя», — сказал какой-то наблюдательный человек; уча всю жизнь, он часто теряет всякую способность сам чему-нибудь выучиться; но между молодыми учителями и между пожилыми людьми, сочувствующими делу народного образования, и неофициальными педагогами песталоцциева идея нашла также ревностных и жарких последователей. Во всяком случае, деятельная умственная жизнь пробудилась в педагогической сфере, и швейцарские педагоги до сих пор с удовольствием припоминают эту живую эпоху педагогического энтузиазма.

«Мы в одно и то же время учились и учили, говорил мне старый, седой, как лунь, педагог, ехавший со мной на пароходе в Люцерн: мы делали маленькие опыты и строили громадные утопии; блуждали часто впотьмах, но видели вдали ослепительный свет; школа казалась нам той архимедовской точкой опоры, которой недоставало, чтобы повернуть мир. Дело, поистине говоря, шло у нас сначала очень плохо, но мы надея-

лись многого; а старинные преподаватели смеялись над нами и шли своей дорогой, гораздо вернее, конечно, к своей узкой цели. Я помню, в каком я был восторге, добывши для школы числительную таблицу Песталоцци, и как долго мне не удавалось добиться с нею чего-нибудь путного. Родители часто называли нас лентяями, которые, вместо того, чтобы учить детей, как следует, азбуке, складам и катехизису, толкуют с ними бог знает о чем, считают ноги да пальцы, рассматривают дыру на стене, которую следовало бы лучше заклеить, яблоки, морковь, репу, которые и без того детям очень хорошо известны; иные родители даже брали детей своих из моей школы и отдавали старинным учителям, для которых прут заменял всякую методу. Герр пастор, который почему-то особенно недолюбливал песталоцциевских выдумок, грозился даже прогнать меня с места. Несколько из моих молодых товарищей действительно потеряли свои места и пропали бы, если бы не нашли доброго и умного человека, который помог им устроить частную школу на новых основаниях. Но энтузиазм наш был очень велик, и ничего не могли с нами сделать. Ах, хорошее было время! Теперь эти идеи уяснились, определились, упростились, сделались самой обыкновенной вещью; теперь по новой методе преподают самые нехитрые люди; но того энтузиазма, который одушевлял нас, даже и у лучших людей недостает».

Но не везде же преследовали новую школу: находились умные и влиятельные люди, которые понимали преимущества песталоцциевских идей; посылали людей учиться к Песталоцци и Фелленбергу, составились общества народной школы: даже некоторые правительства, как, например, базельское, приняли новую школу; но в этом последнем случае оказалось противоположное явление; новые методы становились чем-то бесполезным и смешным в руках старых педагогов, которым их навязывали, теряли всякий смысл, мучили и учеников и учителя, который бы на своей ста-

ринной дороге принес больше пользы. Словом, и здесь подтвердилась великая истина, что «вина нового не следует вливать в меха старые».

Однакоже идея росла, распространялась, уяснялась, упрощалась, находила себе все более и более последователей, и к 1830 году созрела возможность и школьной реформы.

1830 год не даром считается годом возрождения Швейцарии. По сигналу, поданному снова Францией, совершилась почти во всей Швейцарии спокойная перемена правительств; но переменой правительств дело не кончилось. Напротив, так как иностранные правительства этого времени не вмешивались во внутреннюю политику Швейцарии, то именно с этих пор и начинает совершаться правильно и открыто то брожение, из которого только в настоящее время, особенно после войны *отдельного союза* (Sonder-bund's Krieg), возникла новая Швейцария. Все партии, отживающие и начинающие жить, демократическая, аристократическая, умеренная, радикальная, отдельной самостоятельности кантонов и единой Швейцарии, горожане, со своими воспоминаниями прежних помещичьих прав; селяне, со своими более свежими воспоминаниями гражданского равенства; прежние правительственные олигархи, еще не отчаивающиеся воротить себе утраченное значение; католическое духовенство, недовольное уравнением прав обоих исповеданий; протестантское, напуганное радикалами; иезуиты со своими подземными происками; новые общества покровителей наук, народного образования, военной практики и т. д.; все это вступает в борьбу, выражающуюся то дебатами в собраниях, то сменой правительств, то спокойными, но сильными демонстрациями, а иногда и кровопролитными схватками вроде той, после которой базельский кантон разделился на два.

Учебное сословие, с одной стороны, само принимало самое деятельное участие в этой борьбе, а с другой — народное образование было самой оживленной

ее ареной для людей всех состояний и всех партий, потому что теперь уже все партии понимали его важное значение и, действуя через школы на юные поколения, желали проложить своим стремлениям дорогу в будущем. Вот почему на учебном мире Швейцарии еще и теперь живы следы этой борьбы — и на людях, и на учреждениях. Многие из теперешних знаменитых швейцарских педагогов, стоящих во главе народного воспитания, и в особенности во главе учительских семинарий, сами не только были свидетелями всей этой борьбы, но и принимали в ней деятельное участие, и часто вы заметите на той или другой семинарии еще оттенок недавнего торжества той или другой партии. Во французской Швейцарии, кроме того, сильно заметен религиозный оттенок различнейших сект, и русского путешественника невольно поражает это сектантское направление, доходящее иногда почти до фанатизма и глядящее как-то странно посреди ярких явлений цивилизации XIX века. Тут вы нередко встретите человека, все слова которого дышат современностью; но вы заговорите с ним о католичестве, протестантстве, église libre,... и на вас повеет средними веками. Англичане и шотландцы, сделавшие Швейцарию своей летней дачей, занесли в нее еще множество и своих сект.

Но партия средняя, патриотическая, партия общей веротерпимости, исторического прогресса, государственного единства Швейцарии, без насильственного подавления кантональных особенностей, вырастала с каждым днем, и именно ей-то могущественное содействие оказали песталоцциевские идеи, видящие в ребенке прежде всего человека, и такие люди, как, например, Иоанн Мюллер, который своей знаменитой историей Швейцарии положил начало возрождению общего швейцарского народного духа, когда этот дух был уже, казалось, окончательно подавлен целыми веками, в продолжение которых Швейцария была только орудием чужеземных интриг и поместьем олигархов.

Последней пробой силы этой патриотической партии, с участью которой связана и участь новой народной школы, была так называемая «война отдельного союза», которая серьезно грозила Швейцарии распадением на две части: католическую и протестантскую. Католические кантоны, во главе которых стоял Люцерн, поддерживаемые папой, Австрией и французским правительством, образовали особый союз и в 1847 году втайне готовились к войне.

Замыслы католической партии были немалые: она желала уже не только отделения католических кантонов, но думала совершенно уничтожить протестантские, разделив их область между католическими, ввести всюду иезуитов и передать в их руки народное образование. Опасность была велика; но тем сильнее сплотила она все оттенки патриотической партии и окончила ее образование.

Не без изумления увидела Европа прекрасную девяностотысячную швейцарскую армию, которая, под начальством женевского ветерана Дюфура, в несколько дней окончила войну занятием Фрейбурга и Люцерна. Фанатики дрались с мужеством, достойным лучшего дела; но поражение их показало, что в настоящее время фанатический пыл, возбужденный буллами, проклятиями и тому подобными средствами, потухает скоро, уступая место здравому расчету. Католические города встречали войска союза как освободителей; католические правительства и иезуиты бежали, а когда всегда расчетливый швейцарец счел, во что обошелся ему католический энтузиазм и дурное управление католических правительств, то крайне рассердился на поджигателей: конфисковал их имения для уплаты военных издержек, уничтожил монастыри, отдавал их под школы. Но не этим могло бы кончиться дело. Австрия, принявшая к себе бежавших иезуитов и зондербундцев, грозила войной; папа громил победителей проклятиями; Монталамбер вторил папе во французских палатах; но наступила весна 1848 года

и принесла столько хлопот и Франции, и Австрии, и папе, что им было не до Швейцарии, — и она под шумок устроила свои дела.

Таким образом, появился новый швейцарский союз, основанный уже не на отживших, хотя и великих, преданиях старины, а на возрожденном к жизни общенародном чувстве всех кантонов. Швейцарские педагоги и швейцарские школы принимали, принимают и теперь самое живое участие в укоренении и развитии этого чувства; изучение общей швейцарской истории и природы, биографий швейцарских героев, гимнастика, военные экзерциции, родной язык, путешествия с детьми, педагогические собрания учителей всех кантонов, педагогические праздники, самые игры, повсюду отзывающиеся народностью, — вот те средства, которыми школа могущественно содействовала великому делу — развитию народного сознания. В 1847 году распадение Швейцарии, а потом соединение ее отдельных частей с соседними государствами было, может быть, и возможно; но теперь это — мечта, которая пугает в Швейцарии только людей трусливых и легковерных: еще пройдет несколько лет деятельного народного образования народной школой, и самая мечта разлетится.

С 1830 года сделано было очень много для народного образования во всех швейцарских, особенно городских, кантонах. Новая идея народной школы была принята почти всеми правительствами, — и не на бумаге только: самые главные и существенные меры действительного школьного переворота были подготовлены и отчасти приведены в исполнение двумя могущественными средствами: устройством учительских семинарий и переделкой учебников. Но общественная борьба затихала в Швейцарии очень медленно, а потому и окончательная организация народного образования совершается только в последние годы, когда уже все партии, утомленные долгой борьбой, выходят, наконец, на прямую дорогу ясного сознания общественной пользы

и разумного прогресса. Теперь уже стали возможными в Швейцарии такие явления, какое, например, представляет нам Берн в 1854 году. Приготовляясь к выборам этого года, все бернские партии призывали прежде всего мир и спокойствие, и в палатах появилось по ровному числу радикалов и консерваторов. С общего согласия назначена была особая комиссия для отыскания мер к примирению всех партий. Комиссия эта составила государственный совет из самых лучших людей всех партий, которые объявили публично, что приносят в жертву свои личные мнения благу отечества. Так, в Цюрихе долгая борьба духовенства с педагогами, в которой победа переходила то на ту, то на другую сторону, окончилась было совершенным поражением партии духовенства; но теперь педагоги уже сами, добровольно, призвали его к участию в деле образования. Папское влияние, наделавшее столько бед Швейцарии, слабеет с каждым годом в самых католических кантонах, и последние итальянские события, пробудившие такой фанатизм в ирландцах, уже глухо отозвались в Швейцарии. И в католических кантонах разумная патриотическая партия, после тяжелых событий в 1847 году, вырастает быстро. Число школ умножается в Люцерне, Швице, Фрейбурге. Везде устраиваются учительские семинарии, которых теперь уже более двадцати, и рациональные основания народной школы выбиваются из-под вековых предрассудков. Швейцария напоминает собой теперь один из тех своих городов, в которых посреди развалин старины, посреди разрушающихся замков, стен и башен, возникают новые дома и новая жизнь. Один только Валлис дремлет еще в своих глубоких долинах, посреди неприступных гор; но и там начинают уже пробуждаться.

Народные школы, как мы уже сказали, много содействовали и содействуют пробуждению общего народного сознания Швейцарии. Педагоги всех кантонов входят между собой в деятельные сношения, и журналы общих

собраний швейцарских педагогов полны самого живого интереса. Эти собрания сходятся в разных городах союза; первое было в Ленцбурге, второе в Бире, где покоится прах Песталоцци, третье в Люцерне. Хотя эти общие собрания не имеют никакого официального значения, так как народное образование есть частное дело правительств отдельных кантонов, в которое не вмешивается федеральное правительство, но значение этого общего собрания выражается в том влиянии, которое оно оказывает на членов кантональных школьных *синодов*; синоды же эти по большей части поставлены в самое благоприятное отношение к законодательству и правительству своих кантонов, как мы это увидим ниже, при обозрении учебных заведений отдельных кантонов.

Школьные синоды мало-помалу придают народному образованию Швейцарии ту самостоятельность, которая открывает ему дорогу спокойного рационального развития, не зависящего от политических и религиозных партий, и которую Наполеон I задумал было дать народному образованию во Франции своим университетом. Гениальный император видел, что единственный якорь спасения для Франции, посреди политических смут, потрясающих ее беспрестанно до самого основания и кидающих государство и народ из одной гибельной крайности в другую, еще более гибельную, можно найти только в прочном рациональном образовании. Руководясь этою мыслью, Наполеон I желал поставить французский университет, т. е. все общественные ученые и учебные учреждения Франции, вне всяких политических смут и дать ему возможность самостоятельного развития. Великих идей было много у Наполеона I; но едва ли это не единственная, порожденная в нем чистой любовью к Франции, без примеси всякого эгоистического расчета. Но чем чище и выше была эта идея, тем менее пришлась она по плечу следующим затем правительствам. Каждое из них старалось сделать школы и вообще народное образование орудием своих

династических расчетов и своих политических и религиозных убеждений. Правительства эти исчезли, временные стремления их потеряли всякий смысл, а народное образование не сделалось тем, чем хотел его сделать Наполеон I, не сделалось надежной опорой благосостояния Франции во всех политических бурях, в какие ни кинула бы ее история: французский университет попрежнему отражает в себе все оттенки политических перемен, и прочное общее рациональное и гуманное образование не проникает в народные массы. Таким образом, эти правительства себе пользы не сделали, а народу существенно повредили.

Можно надеяться, что ничего подобного не случится в швейцарских республиках, что их школьные синоды, действуя благоразумно, придадут народному образованию значение самостоятельной общественной силы, что правительства перестанут делать попытки превращать школы в орудие своих временных стремлений, и что, с другой стороны, педагоги не будут вносить своих политических и сектантских убеждений в стены школы, где воспитывается будущее народа, перед которым все настоящие соображения могут оказаться временными, случайными и ошибочными. Здесь уже начинает образовываться то убеждение, что каковы бы ни были политические и сектантские верования педагога как гражданина своего времени и члена своей партии, но он не вносит их в свою школу, действуя насильственно на незрелый детский разум; что одни вечные истины природы, разума, истории и христианства, стоящего выше всяких сект, имеют право войти в народную школу и сделаться основаниями человеческого развития в детях: в этом и состоит та святость детства, в которую должен верить человек, приступающий к великому делу воспитания.

Письмо второе

Берн

Я не видал ни одного старинного города, в котором старина сохранилась бы так, как в Берне. В нем есть вековые здания, даже много частных домов, стоящих уже несколько столетий; но не видать вовсе тех живописных развалин, посреди которых вырастают новые здания в других швейцарских городах. В Берне старина не разрушается и не уступает места новому, а медленно и упорно сама подвигается вперед: новые здания строятся на старинный лад, а старинные поддерживаются и подновляются; все же вместе имеет какой-то своеобразный вид. Берн — это добрый седой старик, не покидающий своих старинных привычек, но и не отстающий от современности, физиономия которого менее всего напоминает могилу и разрушение; его старинный, но не изношенный костюм как-то всегда на месте в самом новом кругу; а его важная речь звучит стариною, но не старостью, долгою жизнью, опытом, но не отсталостью. С первого взгляда вы видите, что Берн обязан своим значением богатству, а богатством обязан торговле, бережливости и отчасти своей медвежьей лапе. Все в нем прочно и солидно, как старинный купеческий сундук, окованный железом. Наверху домов гербы, а внизу лавки с солидными каменными навесами, под которыми вы можете пройти Берн из конца в конец, как гуляете в гостином дворе. Берн любит свою старину и нелегко от нее отрывается: аккуратно подновляет и подкрашивает он все недорогие, но затейливые статуйки и куклы, которыми богатое бернское гражданство уставило все фонтаны и площади. В этих вовсе не художественных произведениях много, однако, того, несколько тяжеловатого и грубоватого, юмора, который весьма часто встречается у людей здоровых, толстых, сытых, спокойных, с тяжелыми и туго застегнутыми карманами. Большей частью ста-

туйки эти, или, скорее, куклы, напоминающие своей затейливостью кукушек на старинных часах, подсмеиваются насчет папы и королей. Ежедневно любуются бернцы на своих медведей; ежегодно ходят в свой старинный, но еще неоконченный *Мюнштер* смотреть на полинялые ковры и одежды, взятые из палатки Карла Смелого, и на туфли, позабытые впопыхах задорным королем.

В характере бернцев тоже много старинного, республиканского и вместе олигархического, что-то методическое, положительное до неповоротливости, важное, строгое. Наречье их, которым бернцы, даже хорошо говорящие по-немецки, любят щеголять перед иностранцами, звучит грубо для непривычного слуха; но вы скоро заметите в нем особую силу и положительность — точно удары тяжелого, но хорошо направленного топора. Бернца трудно расшевелить на какое-нибудь новое дело; он не боится труда, но боится хлопот и напрасных издержек. Однакоже пробужденный раз (а разбудить его нелегко, у него такой здоровый сон!), он пойдет к цели прямо, твердо, рассчитывая деньги, но не щадя их; где нужно, пойдет не торопясь, но с таким неутомимым постоянством, что обгонит не одного бойкого скакуна. Бернский герб, медведь, выбран очень удачно строителем города; зато же бернцы и любят свой герб, как никто: рисуют, высекают, отливают, вырезывают и лепят его где только можно, не говоря уже о живых гербах во рву.

В педагогической реформе характер бернца также отразился вполне. Тридцать лет тому назад Берн в деле народного образования стоял далеко позади даже прочих протестантских кантонов, и олигархи его упорнее прочих отказывались слиться с массой народа в одном общем образовании. В тридцатом году олигархическое правительство передало новому 70 000 детей в школьном возрасте, из которых едва только 20 000 пользовались сколько-нибудь сносным школьным обра-

зованием*, и описание тогдашней школы, переданное современником в рассказах «Иеремии Готгельфа», рисует ее в самых мрачных красках. Неудивительно потому, что улучшение школ было одной из главных задач в программе нового правительства, и хотя это правительство, оставляя управление, выразило ту мысль, что в Берне «школьный прогресс может идти только очень туго, и что на бернской почве плоды школьного образования вырастают крайне медленно»; но мы, смотря через тридцать лет и видя результаты того, что посеяло это деятельное и энергическое правительство, не можем не вспомнить русской пословицы: «тише едешь, дальше будешь». Я полагаю, что нам не бесполезно будет взглянуть, хотя мимоходом, как устраиваются хорошие школы и какими средствами поправляется народное образование, долго остававшееся в крайнем пренебрежении.

Приступая к важному делу устройства народного образования на новых началах и озирая поле своей деятельности, новое правительство поняло, что ему никак не справиться разом со всеми отраслями просвещения, и решилось сосредоточить все свои силы прежде всего на первоначальных народных школах, этом фундаменте народного образования. Но, сознавая в то же время, что подрастающим поколениям некогда ожидать окончательной переделки всей сложной системы, издало *временный общий* (провизуарный) школьный декрет, который и дал правительству возможность свободнее и спокойнее заняться избранным делом**. Временные меры имеют то преимущество, что, удовлетворяя настоятельнейшим потребностям, они не производят тяжелого чувства постоянного, но неудачного или неполного положения и не останавливают выработки педагогических убеждений, указывая возможность их

* Scherr. Pädagogik. Erst. Th.

** Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz, II Jahrg., 10. Heft

практического применения в близком будущем: человек надеется, а надежда самый живительный принцип деятельности. Кроме того, временная мера приносит опыт, которым можно воспользоваться при обсуждении постоянного положения. Конечно, и постоянные положения очень часто оказываются мимолетными; но такие-то положения и убивают уважение к закону.

Притом мы не можем не припомнить, что у нас все воспитательные вопросы поднялись разом и все учебные заведения, университеты, гимназии, уездные и приходские училища — разом поступили в переделку. Не довольно ли было бы, еслиб на первый раз, оставив покуда и гимназии и университеты в покое, сосредоточить все свое внимание на устройстве собственно народной школы, которой у нас, говоря по правде, вовсе не существует, и которой так могущественно требуют современные реформы в народном быте, — освобождение крестьян и открытое судопроизводство с судом присяжных? Для других же ступеней народного образования, кажется, возможно было бы ограничиться провизуарными мерами, удовлетворяющими по возможности наиболее настоятельным потребностям в образовании подрастающих поколений. А то, раз нарушив все старое и чувствуя в себе беспрестанно неприятное понукание времени, можно наделать много постоянных положений, которые окажутся очень временными.

Иные педагоги-теоретики обвиняли бернское правительство тридцатых годов в том, что оно приступило к устройству народных школ, не составив себе предварительно общего плана народного пресвещения*. Но этот упрек неоснователен. Во-первых, собственно народная школа имеет такое самостоятельное значение и находится в такой отдаленной связи с научными школами, что ее устройством можно заняться совершенно отдельно, и

* Ibid.

если народная школа будет устроена на рациональных основаниях, то она, во всяком случае, будет не только окончательной школой, но и превосходной подготовительной для научных заведений. Во-вторых, признаемся откровенно, мы решительно не верим в возможность в настоящее время такого обширного гения, который бы мог обнять в одну систему все образование народа, начиная от детских приютов до университета. Конечно, нет ничего легче, как написать в кабинете такую систему; но нет ничего легче, как и убедиться на практике, что она никуда не годится. Полная система народного образования вырабатывается медленно, постепенно, самим обществом в его историческом развитии. Разве мало у нас еще образцов различных неудавшихся систем в воспитании, на которые возлагались когда-то великие надежды и которые в настоящее время годятся разве для историка, свидетельствуя о том, какие иногда бывают странные фантазии у людей. Кроме того, у самого обеспеченного правительства не достанет ни людей, ни денег на то, чтобы дельно и действительно переделать всю систему народного образования. При самых лучших намерениях много из этой общей переделки останется только на бумаге; а нас надобно всеми силами отучать от привычки видеть в законном положении только печатную бумагу; а для этого в положение должно входить только то, что немедленно и действительно может быть приведено в исполнение и будет приведено.

Если бы бернское правительство не сосредоточило всего своего внимания и всех своих сил на устройстве первоначальных школ, то никогда не достигло бы тех результатов, какие мы теперь видим. Прежде всего оно озаботилось приготовлением учителей, понимая очень хорошо, что прежде всего нужны люди, а потом уже можно писать для них программы и определять курс. В самом непродолжительном времени были устроены три учительские казенные семинарии, а возле них появились и частные, поддерживаемые казной. Для мо-

лодых учителей, уже определенных к местам, устроены были особые педагогические курсы; старым, которых нельзя уже было направить на новую дорогу, дана возможность выйти в отставку; финансовые средства народного образования увеличены почти в *сорок* раз: так, с 1814 по 1830 год бернское правительство издерживало на народное образование ежегодно средним числом, по 15 000 фр.; а с 1830 по 1854 — ежегодно, средним числом, по 523 000 фр.; кроме того, бернское правительство устроило школьные синоды, организовало учительское сословие, дало ему возможность самостоятельного развития и открыло ему правильное влияние на школьное законодательство и управление*. Мудрено ли, что после *таких* мер народное образование действительно стало на ноги и идет теперь вперед? В настоящее время издержки на народное образование с каждым годом значительно возрастают: так, по отчету бернской «дирекции воспитания» за 1859 год, казна выдала в том году на народное образование 683 396 франков**; а в 1860 году — 801 097 франков***.

Но, может быть, кому-нибудь эти цифры покажутся незначительными: и что, в самом деле, по нашим русским размерам значат какие-нибудь 200 000 руб. в год? Да у нас не редкость такое воспитательное заведение, которое издерживает в год более этой суммы, да еще и жалуется на скудность своих средств! Но не мешает припомнить, что в Бернском кантоне жителей всего 458 000, что, следовательно, он составляет по населению половину нашей средней губернии, что значительная часть населения кантона, особенно живущая в горах, очень бедная (так что на поддержку их употребляется ежегодно около 700 000 фр.) и что весь государственный доход Бернского кантона простирает-

* Ibid.

** Verwaltungsbericht der Direction der Erziehung pro 1859.

*** Verwaltungsbericht pro 1860.

ся только до 4500000 франков *. Таким образом, Бернский кантон употребляет почти *пятую* часть своего государственного дохода на народное образование. Кроме того, не следует забывать, что эта цифра (800 000) выражает только степень участия казны в издержках на народное образование, которое, главным образом, содержится самими обществами. К сожалению, я нигде не мог узнать цифры, во что, вообще, обходятся Бернскому кантону его учебные заведения; но приблизительно можно положить, что казна покрывает никак не более одной трети всей суммы этих издержек.

Что же делать? хорошее народное образование обходится не дешево! Но следует еще сообразить: что обходится народу дороже, образование или невежество? Мне кажется, что никакая производительная издержка не должна пугать государства; а возможно ли сомневаться в том, что народ грамотный, развитой в детстве хорошей школой, приучившийся рассуждать правильно и усвоивший себе ясный взгляд на окружающий его мир, будет предприимчивее, трудолюбивее, расчетливее, а вследствие того, производительнее и богаче народа, подавленного невежеством и предрассудками, откупающегося от различных препятствий деньгами, и который бредет, как слепой, ощупью по дороге, давно выбитой. Хорошие семена образования дороги; но зато и родят они сторицей. Посмотрим же теперь, что имеет Бернский кантон за эти, конечно, значительные для него деньги.

По перечислению, представленному в люцернское собрание швейцарских педагогов, в 1858 году в Бернском кантоне было 1350 первоначальных народных школ (Primarschulen); 28 высших народных школ (Sekundarschulen); два кантональных училища (первая ступень научных школ); две семинарии для учителей и одна для учительниц, содержимые правительством; частная семинария для учителей и две

* Dictionnaire Géogr. et Statist. de la Suisse, par Lutz, Bern.

частные семинарии для учительниц поддерживаются правительством (из всех этих семинарий выпускается ежегодно до 120 учителей и учительниц); 7 фабричных школ; 69 частных школ; 585 рабочих школ для девочек, два заведения для глухонемых. В первоначальных школах учат 1207 учителей и учительниц, из которых только 115 не получили специального приготовления, и учатся 86 295 детей обоего пола. В высших народных школах (Sekundarschule) учится 1490 учеников и учениц и учат 82 учителя; в кантонных школах (высших училищах, отчасти приготовляющих в университет или политехническую школу, а отчасти дающих окончательное образование) учится (по отчету за 1860 год) 540 учеников и учит до 62 преподавателей. В Бернской высшей школе (университете) учится до 180 студентов, учат до 50 профессоров*. Принимая в расчет частные заведения и сообразуясь с отчетом за 1860 год, можно определить довольно верно, что в Бернском кантоне в настоящее время обучается в школах детей и молодых людей обоего пола до 100 000 — и обучается весьма порядочно преподавателями, хорошо приготовленными к своему делу, что дает одного ученика на $4^1/_2$ жителей. Результат блестящий, особенно если принять во внимание, что он достигнут в такое короткое время. Но на этом Берн не остановился и идет далее: с 1858 по 1860 год прибавилось 195 первоначальных школ; а так как вместе с тем число учащихся в них не увеличилось, а даже несколько уменьшилось, то учащихся на каждую школу приходится теперь средним числом не более 61**.

Любопытно и поучительно взглянуть, как распределяются Бернской дирекцией воспитания эти 800 000, получаемые из казны:

---

* Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz. IV Jahrg. 5, 303, 309 u. Verwaltungsbericht der Direction der Erzieh. pro 1860.

** Verwalt.-Bericht pro 1860. 3. S. 10.

1.	На управление канцелярией дирекции (и что это за канцелярия? Сидят какие-то два господина — и все тут!); путевые издержки; дневные деньги (порционные) экзаменационных комиссий	11 218 фр.
2.	*Высшая школа* (университет): жалованье профессорам, гонорарий доцентам; стипендии студентам	124 100 »
NB.	Сравнительно университет обходится очень дорого, потому что в нем на 180 студентов было 50 преподавателей. Не благоразумнее ли было устроить общий университет для Швейцарии, как устроена для нее общая политехническая школа в Цюрихе?	
3.	Кантональная школа в Берне*	68 161 »
4.	Кантональная школа в Прунруте для французского населения	25 000 »
NB.	Последняя сравнительно очень дорога; потому что в бернской кантональной школе учится 449 молодых людей, а в прунрутской всего 91; но эта издержка оправдывается политическими соображениями, иначе французское население Бернского кантона искало бы высшего образования во Франции или во французских кантонах Швейцарии, чего Берн, конечно, не хочет.	
5.	На пять прогимназий (в Туне, Биене, Бургдорфе, Нейенштадте и Дельсберге)	35 492 »
6.	На реальные школы	56 790 »
7.	На первоначальные школы (Primarschulen: реальные школы и прогимназии носят общее название — Sekundarschulen); рабочие школы для девочек и малолетние школы	338 032 »
8.	На инспекцию школ (весь кантон разделен на 6 округов, и каждый округ поручен особому инспектору)	19 073 »
9.	На специальные заведения, а именно: на семинарии в Мюнхенбухзее, Прунруте и Гиндельбанке; на образование учительниц в Юрском округе; на образование реформатских — французских и католических — немецких учителей; на 2 заведения для глухонемых (в одном 60 воспитанников, в другом 10 воспитанниц) . .	72 045 »
10.	Издержки по собраниям школьных синодов . .	1183 »**

* В 22-м пункте конституции Швейцарского союза говорится: «конфедерация имеет право установить швейцарский университет и швейцарскую политехническую школу». Последнее исполнено; первое возбуждает теперь сильные толки.

** Verwalt.-Bericht pro 1860, S. 64 и 65.

Что если бы хотя богатейшие из наших губерний, для которых 200 000 рублей значит очень немного, могли иметь за эти деньги хотя половину того, что имеет Берн за свои 800 000 франков!

Теперь позвольте познакомить вас с общей организацией народного образования в Бернском кантоне с тем, чтобы уже в следующем письме приступить свободно к обзору на месте некоторых из учебных заведений Берна.

Все учебные заведения кантона разделяются на два большие разряда заведений: *общенародных и научных.*

А. К общенародным (Volksschulen) принадлежат: 1) *первоначальная школа* (Primarschule) с окончательным курсом, и 2) *высшая общенародная школа* (Sekundarschule), с двумя своими подразделениями на реальные школы и прогимназии, и с курсом, отчасти окончательным, а отчасти подготовляющим к высшим научным учебным заведениям.

Б. К научным школам принадлежат: 1) *кантональная школа*, с двумя своими отделениями, реальным и литературным; и 2) *высшая школа* (университет) в Берне и политехническая, общая для всего союза, школа в Цюрихе.

1. «*В первоначальной школе,* — говорит органический закон 1856 года, — способные к образованию дети всех классов народа должны быть научаемы в общих существенных частях всякого образования, а именно; в библейской истории и основных истинах христианской религии; в отечественном языке до правильного и легкого (fertigen) употребления его в речи и на письме; в арифметике до легкого и правильного приложения общего счетного искусства (Rechenkunst); в каллиграфии; в начальных основаниях свободного (от руки) линейного рисования и в пении; вместе с тем должны быть им сообщены общие познания о стране и истории, как тесного, так и обширного отечества (т. е. кантона

и всей Швейцарии), и об обыкновенных предметах и явлениях природы с изъяснением их значения для домашнего и сельского хозяйства»*.

Каждое дитя должно поступить в школу в тот год, когда ему исполнится 6 лет, в начале летнего семестра, и продолжать в ней учиться до того времени, когда ему исполнится 15 лет. Дирекция воспитания может делать исключения в особенных случаях.

По возрасту, развитию и познаниям учеников первоначальная школа разделяется на три класса, полагая, что в первых двух классах дети остаются 6 лет, а в третьем — остальные годы.

Школа может быть предоставлена одному учителю только тогда, если в ней во всех трех классах не более 80 учащихся, или в двух не более 90, или в одном не более 100. Должно по возможности содействовать соединению способнейших учеников старших классов из различных первоначальных школ в одну высшую школу (Oberschule. Это не то, что Sekundarschule).

2. *Высшая общенародная школа* (Sekundarschule) имеет целью, во-первых, дать юношеству высшее, сравнительно с первоначальными школами, и более обширное образование; во-вторых, сообщить ему те познания и то развитие, которое понадобится ему для дельного изучения какого-нибудь особенного промысла; и в-третьих, наконец, приготовить его к вступлению в высшие классы кантональной школы.

Высшая общенародная школа может быть: а) *реальная*, в которой обязательно проходятся только реальные предметы (история, география, естественные науки — суть реальные предметы), и б) *прогимназия*, где, вместе с реальными, проходятся и литературные (особенно классические языки), которые обязательны только для прогимназий.

* Gesetz über die Organisation des Schulwesens im Kanton Bern, изданный великим советом в 1856 году и переданный правительственному совету для исполнения (§ 3).

План учения в *секундарных* школах (позвольте усвоить это название для краткости), за исключением тех, которые имеют лишь одного учителя, должен быть расположен так (конечно, дирекцией воспитания), чтобы без ущерба их главной задаче, они могли приготовлять своих учеников к поступлению в высшие классы кантональной школы.

3. Каждая *кантональная школа* (их две: немецкая в Берне и французская в Прунруте) распадаются на два самостоятельные отделения: а) *литературную гимназию*, где юношество, кроме общего образования, получает в особенности основательное филологическое и литературное образование, дающее ученикам возможность вступить в высшую школу (университет); и б) *реальную гимназию*, где юношество, кроме общего образования, получает основательные сведения из математических и естественных наук, необходимые для вступления в политехническую школу (в Цюрихе).

4. *Высшая бернская школа* имеет назначением частью развитие науки и образования самих по себе, а частью приготовление юношества к ученой карьере (ту же самую задачу исполняет федеральная политехническая школа в реальном направлении).

К специальным образовательным заведениям кантона принадлежат: 1) *учительские семинарии*, имеющие назначением теоретически и практически приготовлять учителей и учительниц к исполнению их должности и продолжать образование тех, которые уже занимают учительские места; 2) *сельскохозяйственные школы*; 3) *ремесленные школы*; 4) *рабочие школы для девиц*; 5) *училище для глухонемых*.

Высшее заведывание общественными и надзор над частными образовательными учреждениями кантона принадлежит *дирекции воспитания* (Erziehungs-Direction — бернское министерство просвещения). Посредниками между воспитательной дирекцией (члены этой дирекции назначаются правительственным советом) и

отдельными образовательными учреждениями, за исключением высшей школы и школ кантональных, являются шесть школьных инспекторов (весь кантон разделен на шесть учебных округов, и в каждом округе находится около 200 первоначальных школ)*.

Для ближайшего надзора над общественными школами и для их администрации учреждены:

1. Для первоначальных школ, по крайней мере, в каждом приходе одна *комиссия первоначальных школ* (Primarschul-Komission); в ней от 3-х до 9-ти членов, избираемых общинным советом.

2. Для каждой секундарной школы учреждена особая комиссия, по крайней мере, из 5-ти членов, избираемых той общиной или тем округом, которым содержится школа, и дирекцией воспитания; президента назначает дирекция (при этом следует заметить, что секундарные училища, равно как и примарные школы, большей частью получают значительное вспомоществование от казны).

3. Каждая кантональная школа также управляется особой комиссией, члены которой, равно и президент, назначаются дирекцией.

4. Секундарные школы в полном составе, имеющие многих учителей, имеют постоянного *представителя* (Vorsteher; нечто вроде нашего директора), которого на 4 года избирает дирекция воспитания (из преподавателей); такого же *представителя* имеет и каждое отделение кантональной школы (классическое и реальное). Этот представитель есть председатель учительского

---

* Эти школьные инспектора, числом шесть, заменили с 1856 г. семьдесят школьных комиссаров, должность которых была большей частью побочной при должности пасторской. Эти комиссары, кроме того, никогда не сходились вместе, и потому в их распоряжениях недоставало единства. Теперь школьное инспекторство составляет самостоятельную должность и в инспектора избираются лучшие из педагогов, пользующиеся общим уважением По отзыву людей компетентных в том деле, школьные инспектора оказали уже самое благодетельное влияние на улучшение бернских школ.

совета собрания секундарной школы; такие же собрания существуют и в каждом отделении кантональной школы. Когда же собираются учителя обоих отделений кантональной школы, то председательствует представитель литературного (классического) отделения, который поэтому и носит название «ректора кантональной школы».

Местные духовные лица, как сказано в законе, должны иметь наблюдение над школами их приходов, сообразное с их должностью.

Обязанности школьных комиссий должен определить правительственный совет*.

План учения в общенародных и кантональных школах должен соответствовать возрасту и степени развития учащихся, требованиям жизни и науки, и для всех заведений одной и той же ступени быть одинаково обязательным: ему должны соответствовать одинакие же учебные руководства и пособия. План этот составляет и учебные руководства принимает «Дирекция воспитания», при содействии установленных совещательных собраний (в этом и имеет большее значение «*учительский синод*»). Учебники и пособия по закону божию должны получить одобрение от церковных установлений соответствующего исповедания.

Родители и опекуны должны доставить зависящим от них детям такое образование, какое можно получить в первоначальной школе. Кто же зависящее от него дитя в школьном возрасте не определит в общественную или признанную правительством частную школу, а хочет его воспитывать другими способами, тот должен получить на это позволение. Кто же без позволения не пошлет детей в школу, тот подвергается наказанию, положенному в законах (по судебному приговору).

* Употребляя несколько раз это название, мы считаем необходимым объяснить его значение: «великий совет» (законодательное собрание), избираемый народом на 4 года, в свою очередь составляет правительственный совет на 4 года, который управляет кантоном, приводит в исполнение законы, утвержденные великим советом, и обрабатывает проекты законов для внесения их в «великий совет».

Учить частным образом и устраивать какие бы то ни было учебные и воспитательные заведения можно только с разрешения Дирекции воспитания, по представлению окружного инспектора.

Далее закон заботится о том, чтобы посещение школ для бедных детей было даровое, чтобы бедные ученики первоначальных школ, отличные по способностям, прилежанию и поведению, помещались на свободные и бесплатные вакансии в секундарных школах и пользовались стипендиями в кантональных. Чтобы облегчить всем гражданам пользование кантональными школами, полагается законом устраивать *пансионы* в тех городах, где находятся кантональные школы, под руководством известных воспитателей, избираемых правительственным советом, по представлению воспитательной дирекции (так боится закон, чтобы это содержание учеников не попало в руки спекулянтов!); причем по закону следует установить такую плату за содержание в пансионе, которая не превышала бы необходимого для покрытия издержек.

Государство, говорит закон, поддерживает всякие частные стремления возвысить народное образование, каковы: учреждения малолетних школ; школ, продолжающих образование по выходе из училищ (Fortbildungsschulen — настоящее значение их будет показано ниже); народных и школьных библиотек; обществ пения и гимнастики; военные упражнения юношества и т. п.

Государство поддерживает молодых людей с хорошими способностями, избирающих для себя учительскую карьеру, как приемом их в семинарии, так и другими способами (подробнее скажу о них при рассмотрении устройства семинарии в Мюнхенбухзее).

Всякий, желающий учить в первоначальной или секундарной бернской школе, должен иметь на то соответствующий патент; это правило не распространяется на учителей, уже определенных по местам (не патентованное поколение учителей исчезает уже почти совершенно).

Вот и все положения органического закона, который и весь-то состоит из 38 пунктов и помещается на 14 маленьких страничках. Я никак не хочу выставить этого положения за образцовое: напротив, мне кажется, что в нем есть много недостатков и менее, чем бы следовало, точности. Видно по всему, что это результат долгой борьбы различных партий, которая окончилась нерешительным примирением, что и отразилось в законе неопределенностью выражения. Но чтение этого закона навело меня на несколько мыслей относительно готовящихся у нас перемен по учебному ведомству, и я попрошу позволения представить эти мысли здесь сколь возможно короче, авось они к чему-нибудь пригодятся.

1. Весьма полезно было бы и у нас в деле народного образования строго отделить *закон* (Loi, Gesetz) от положений и распоряжений (Ordonnance, Verordnung), относящихся к приведению закона в исполнение, и отделить не только при издании, но и при обсуждении. Это, с одной стороны, дало бы возможность обсудить внимательнее и всестороннее немногие главные законодательные постановления, не развлекаясь подробностями и частностями, которые, не заключая в себе существенного, тем не менее отвлекают от главного дела и часто вредят ему; тем более, что эти частности нередко такого рода, что для совершенного их понимания нужны некоторые технические сведения, знакомые только учителю, да и то педагогу и практику. С другой стороны, такое отделение закона от распоряжений было бы весьма полезно для самих распоряжений, не облекая их в более или менее неподвижную законодательную форму, тогда как эти распоряжения должны измениться гораздо быстрее, чем закон, который, если он хорош, — как хорошее вино: чем старше, тем лучше.

Поясним нашу мысль примером: В «*проекте устава общеобразовательных заведений*» (да и в прежнем уставе, только у нас нет его теперь под руками)

рядом с очень важными и совершенно законодательными положениями, которые определяют самый организм народного образования, установляют даже гражданские права лиц, получивших или не получивших аттестатов из народных училищ (§ 30-й и 31-й) и т. п., встречаются следующие постановления: «Наглядное обучение должно служить переходом от естественного способа образования, которое начинается для ребенка с самого его рождения, к искусственному учению, начинающемуся в школе. Главная задача наглядного обучения — научить ребенка, под руководством учителя, точно и внимательно рассматривать со всех сторон предметы» и т. д... (§ 16). Если это закон, то здесь много лишнего; если это объяснение значения наглядного учения, то оно не на месте, крайне неполно и отчасти неверно. Для объяснения значения наглядного учения тому, кто его не понимает, нужен обширный и основательный трактат; для того же, кто знает, что такое наглядное учение, этот коротенький и не совсем точный намек ни к чему не послужит. Или в § 19-м: «В письме учащиеся упражняются до приобретения ими четкого, чистого, красивого и беглого почерка, причем, кроме постепенности в упражнениях, должно быть обращаемо особенное внимание на положение пишущего и способ держания в руке пера или грифеля». Но, вступив раз на эту дорогу, следовало уже объяснить, как должно писать, грифелем или пером, гусиным или стальным, по линейкам или без линеек, с прописей или без прописей и т. п. Все эти педагогические правила не могут быть развиты в законах подробно, а потому по необходимости излагаются сжато, а иногда и очень неясно. Кроме того, все эти правила подлежат изменению с усовершенствованием способа преподавания и распространением педагогических сведений; так, например, в § 18-м сказано: «звуковой способ обучения чтению, как имеющий решительное преимущество в образовательном отношении, предпочитается силлабическому способу».

Что это? Совет, наставление, выраженное желание или постановление закона? Если это закон, то как же его привести в исполнение, когда у нас едва ли сотая часть учителей знакома с звуковым способом, и где для этого средства, руководства, пособия? Что такое силлабический способ? Неужели этим запрещаются всякие склады; но они покуда держатся еще во всех наших азбуках и в большом числе немецких? С звуковым способом надобно уметь обращаться, а то он может делаться тяжелее и бесплоднее силлабического. Словом, ясно только то, что подобные выражения должны иметь место не в законах, а в частных распоряжениях, которые могут и должны измениться, вместе с появлением новых педагогических идей, новых учителей, новых средств. Должно более всего опасаться, чтобы, по издании закона, те, которые должны будут приводить его в исполнение или надзирать за приведением, видя невозможность его исполнить, не отложили его в сторону как неисполнимые pia desideria правительства. Что прикажете делать, например, хоть инспектору народных училищ, если при посещении народного училища он найдет учителя, который учит и, может быть, очень порядочно по прежнему силлабическому способу, по той простой причине, что не знает звукового и не имеет для него никаких средств? Что же? прогнать ли такого нарушителя закона, и кем заменить его? Но, может быть, закон рассчитывает на то время, когда у нас будут везде в народных школах воспитанники будущих педагогических институтов и новые руководства?.. Долго ждать этого времени; до тех пор, может быть, и закон изветшает. Закон пишется не для отдаленного будущего, а для настоящего и должен иметь в виду немедленное свое применение к делу; так, он может установить педагогические институты теперь же; но должен также предвидеть, что плодов от них дождется только со временем. Нам кажется, что положения проекта следовало бы разделить на три части: *одни* из этих положений долж-

ны войти в закон; *другие* составить постановления министерства, как, например, весь учебный план; а *третьи* войти в разряд *постановлений*, издаваемых от министерства или от округов, и в педагогические трактаты, которые могут быть разосланы и официальным путем.

2. Вторая заметка моя будет касаться также формальной стороны учебного законодательства. Не следовало бы, как мне кажется, совмещать все школьное законодательство в один устав, а обрабатывать его по частям и издавать отдельными положениями, которые впоследствии удобнее будет дополнять, переделывать, или совершенно заменять также отдельно; а то всякий раз приходится перетряхивать все разом, причем и хорошее старое нередко отменяется вместе с дурным; а новое, по многосложности своей, обдумывается не вполне. Из бернских школьных законов теперь уже можно составить свод.

3. В бернском школьном законодательстве, как и в множестве других, мы находим, что посещение школ обязательно для всех детей в школьном возрасте, и что за неисполнение этой обязанности, равно как и при неаккуратном посещении детьми школ, наказываются родители. Наш же новый проект, не налагая на родителей никаких обязанностей — ни устраивать, ни содержать школ, ни посылать в них детей, наказывает детей за то, что родители их не учили (§ 30-й и 31-й), когда уже дети и так обижены тем, что родители не позаботились об их образовании.

4. Бернское законодательство организует уже существующие школы и организует их силой закона, обязательного для всех, как для учителей, так и для общин. Наш «проект» говорит о школах, еще не существующих и появление которых зависит от *желания местных общин*, желания, нигде не заявленного и весьма неверного. Пожелает местное общество — откроет у себя народное училище; не пожелает — училища не будет; даст оно своему училищу название на-

родного — тогда оно должно будет подчиняться правилам, начертанным в законе для народных училищ; даст оно какое-нибудь другое название, хотя, например, школы грамотности, — и может учить в нем, чему и как угодно, под наблюдением попечителя ближайшего народного училища, ежели такое существует. «Проект» не возлагает даже никакой обязанности заботиться об устройстве новых народных училищ: ни на директора, который надзирает только за существующими, ни на местные власти, ни на духовенство, как это было в старых швейцарских и немецких законах. Организационное положение Берна есть действительно закон: глава о народных училищах в «проекте» есть совет, наставление, увещание; но не закон, потому что закон без обязательной силы немыслим.

5. В бернском школьном законодательстве мы видим, как закон относится к прежнему порядку вещей, — что он установляет новое, что отменяет старое, что сохраняет. В нашем «проекте» нигде не говорится об отношении новой, предполагаемой школы к существующим уже приходским и уездным училищам. Это может навести на ложную мысль, что вместе с тем как проект получит утверждение, прежние приходские и уездные училища должны считаться частными заведениями, которые могут быть превращены в народные школы, а могут быть и вовсе закрыты, смотря по желанию местных общин. Читая проект, можно подумать, что, со вступлением его в законную силу, обязательства, принятые общинами по содержанию уездных и приходских училищ, обязательства, стоившие стольких хлопот и исполняемые общинами не везде охотно, сами собой прекращаются и могут быть возобновлены или нет по отношению к новым народным училищам, смотря по желанию общины. Община может или закрыть вовсе училище, на открытие которого она неохотно согласилась, или открыть вместо него просто *школу грамотности*; последнее очень вероятно, потому что для многих наших общин умение читать и писать составляет

высшую степень образования. Но если бы при таком перевороте число училищ уменьшилось, то это едва ли соответствовало бы желанию проекта. Мне кажется, что не мешало бы предварительно осведомиться у местных общин через дворянские и городские собрания, через мировых посредников или как-нибудь иначе, желают ли эти общины иметь школы и чем готовы для этого жертвовать. Тогда было бы удобнее сообразить, какая возможна у нас народная школа. Вообще при вступлении проекта в законную силу появится много вопросов, которые не мешало бы предвидеть и разрешить заранее. Если же эти вопросы решены, то не мешало бы самые решения их внести в проект для полноты обсуждения. Так, например, любопытно бы знать, что станется с теперешними учителями уездных училищ? Это люди по большей части крайне бедные, а учебная служба нигде не обеспечивает человека так, чтобы он мог какими-нибудь остатками составить себе состояние. В Швейцарии из всех должностей только должности пастора и учителя считаются пожизненными, и только эта обеспеченность привлекает порядочных людей в учительское звание, столь плохо вознаграждающее труд. Как ни желает Швейцария отделаться от беспатентных учителей, но они существуют еще кое-где и до сих пор. Учитель, конечно, не виноват в том, что прежде признано было необходимым иметь несколько учителей в уездном училище, а теперь найдено, и весьма рационально, что лучше иметь одного в народном. Этот вопрос и другие ему подобные должны быть решены прежде реформы.

6. Пересматривая бернские школьные законы, я нахожу, что всякой реформе предшествовало тщательное изучение существующего, и таких предварительных обзоров у меня есть несколько под руками. У нас о новом проекте в обеих его редакциях писано весьма много, а о существующем устройстве, наоборот, весьма мало; да и данных для этого почти не существует. Следовало бы, как мне кажется, прежде всего изучить не-

достатки существующего устройства, и потом уже изыскать способы избежать этих недостатков и взвесить хорошенько свои средства, насколько мы избежать их можем.

Я не беру на себя право определять эти недостатки положительно; но сколько слышал от других и сколько наблюдал сам, то главнейшие недостатки наших уездных училищ могут быть выражены следующими положениями: 1) недостаток в преподавателях, специально подготовленных к своему делу; 2) разделение преподавания между несколькими преподавателями, т. е. *предметная* система учения, лишающая его воспитательной и развивающей силы; 3) недостаток хороших руководств и пособий; 4) поступление учеников в различное время, различной степени развития, с различными познаниями; 5) выход учеников до окончания курса. Если бы удалить все эти недостатки, тогда и уездные училища, продолжая называться уездными, стали бы очень хорошими. Но спрашивается, имеем ли мы в настоящее время 1) преподавателей, вообще педагогически подготовленных к своему делу, и 2) таких преподавателей, которые могли бы преподавать все предметы народного училища? Не имеем; а потому и училищ, предполагаемых проектом, открыть в настоящее время невозможно. Но проект предполагает открытие учительских институтов? Это, бесспорно, мера превосходная; но что же будет до тех пор, пока появится достаточное число преподавателей, подготовленных в этих институтах, которые покуда существуют только в проекте? Вот почему, как я полагаю, следовало бы именно упомянуть в «проекте», что нынешние приходские и уездные училища остаются в прежнем устройстве и что новые народные школы будут открываться, а прежние преобразовываться, на основаниях, выраженных в «проекте», по мере того, как будут появляться необходимые для того средства. Но в таком случае, заметят мне, не нужно и «проэкта». Нет, он нужен, но только как указание, к чему должны подготовляться

будущие учителя в учительских институтах, устройством которых и следует заняться немедленно.

Но устраивая учительские институты, подготовляя в них таких учителей, которые могли бы преподавать педагогически, рационально, последовательно и постепенно развивая детей, употребляя принятые для этого педагогикой методы, следует проектировать и такую школу, в которой возможно было бы подобное преподавание. А возможно ли сколько-нибудь последовательное педагогическое преподавание, развивающий способ учения письму и чтению, наглядное обучение, постепенность в письменных упражнениях, предполагаемые «проектом», возможно ли это все в такой школе, в которую ученики поступают в различное время, в различном возрасте (по проекту не ранее только 7-ми лет, § 27), которую будут они посещать, когда им вздумается, и которую будут оставлять, когда вздумается их родителям, в начале курса, в середине или в конце? Правда, «проект» делает заманчивым получение аттестата при окончании курса; но, как я уже сказал выше, едва ли этот параграф может удержаться. Правда также, в §37-м на учителя возлагается обязанность наблюдать за исправным посещением уроков учениками; но так как для этого не дано учителю никаких средств, то и в этом можно видеть только благое желание, выраженное проектом, а не постановление, которое будет соблюдаться: нет, в такой школе рациональное, развивающее преподавание, по крайней мере, то, которое изобретено великими педагогами Швейцарии и Германии и которое введено повсюду в германских и швейцарских школах,— *совершенно невозможно*. Причина этой невозможности очень проста: все эти новейшие методы преподавания и весь нынешний рациональный курс учения придуманы для *обязательной школы*, установившейся в обеих этих странах гораздо прежде открытия нового способа преподавания, который мы можем назвать песталоцциевским. Понятие *обязательной школы* начало установляться в Гер-

мании и Швейцарии со времени реформации, а рациональное учение в народных школах — только с начала нынешнего столетия. Учитель, приготовленный к преподаванию по новейшим германским методам в учительском институте, поступив в школу, предначертанную «проектом», не найдет никакой возможности приложить этих метод к делу, потому что все они изобретены для *обязательной школы*, а ни одна не годится для школы «проекта». В Швейцарии я видел школы, в которых учитель преподает разом в шести классах, и должен сознаться, что этот tour de force учительского искусства показался мне не только слишком утомительным для наставника, но и не столь плодовитым для учеников, как следовало бы ожидать от превосходных способностей учителя и от прекрасных метод, отлично им выполняемых. Шесть классов уже слишком много, и не следовало бы, как мне кажется, допускать более четырех. Но в училище «проекта» будет не шесть, а двадцать и более классов, что зависит от времени поступления учеников, от различия их возраста, от более или менее аккуратного посещения ими классов. Для таких единичных, а не классных училищ нет метод преподавания ни в Швейцарии, ни в Германии; может быть, они изобретены в «Ясной Поляне» — это мне не известно. Кроме того, «проект» ставит народного учителя в такую полную зависимость от общины и от «попечителя», избираемого общиной, что учитель должен будет преподавать не так, как его учили в учительском институте, и не тому, чему его учили, но так, как пожелают родители учеников или выбранный ими попечитель. Я не знаю, насколько русский крестьянин поймет преимущества новейших метод; но знаю, что в Германии и в Швейцарии крестьяне долго подсмеивались и над звуковым способом, и над наглядным обучением, и над школьной гимнастикой, и что не по их воле, а именно против их воли введены в народную школу все эти улучшения, и это введение было возможно только потому, что школа была *обязательна*, а учитель по-

ставлен в самостоятельное положение в отношении родителей, невежественное требование которых, наверное, остановило бы всякий прогресс в школьном деле. Может быть, у нас это будет и иначе, — не знаю; но знаю только то, что преимущества новейших метод преподавания не понимаются у нас людьми гораздо более развитыми, чем крестьяне.

Вот почему я полагаю, что при той *вполне не обязательной* школе, которая предначертана в проекте, и при том зависимом положении, в которое поставлен проектом учитель, едва ли возможны у нас и учительские институты, в том виде, в каком существуют они в Германии и Швейцарии. Там приготовляют учителей к самостоятельной педагогической деятельности, в обязательной, правильно устроенной, классной школе; у нас должно будет приготовлять их к школе единичной, неаккуратно посещаемой, без определенного числа лет, и следовательно, без определенного курса; и приготовлять не к самостоятельной деятельности педагога, но к удовлетворению требований, какие придут в голову безграмотному или полуграмотному человеку.

Вот что пришло мне на ум, когда, пересматривая бернское школьное законодательство, я вспоминал наш «проект» и те нападки, которые были сделаны некоторыми. В «проекте» так много хорошего и необходимого для наших школ, что мне было истинно жаль не найти в нем никакого надежного ручательства, что это хорошее действительно осуществится; и что же, мы читаем нападки именно на то, что школа «проекта» слишком стеснительна, слишком обязательна!! По-истине, широка русская натура!! Но я буду еще иметь случай показать ближе, как обязательность школ тесно связана со всеми педагогическими улучшениями; а теперь пора мне приступить к обзору бернских школ, который я и начну с следующего письма.

Письмо третье

Берн. Einwohner-Mädchenschule

Einwohner-Mädchenschule, под дирекцией известного педагога Фрелиха, принадлежит к самым замечательным педагогическим явлениям Берна, и с нее я начал осмотр бернских училищ. Но позвольте объяснить вам прежде длинное и довольно нескладное название этого женского училища.

Женское образование долго считалось в Берне излишней роскошью, и еще в начале нынешнего столетия многие пасторы и старые учителя говорили громко, что учить девочек читать еще можно, но писать положительно вредно. Этот глупый предрассудок, вместе с другими, пал в 1830 году, и уже в 1834 бернский государственный совет положил открыть высшую женскую школу для дочерей бернского *гражданства*, в которую, *если позволит место*, по выражению закона, можно допустить дочерей и других *жителей* (Einwohner), не пользующихся правами бернских граждан. Но места, как и надо было ожидать, оказалось очень мало, не потому, чтобы его действительно было мало, а потому что бернские *гражданки* того времени любили сидеть широко и теснили бедных *жительниц*. Произошли неизбежные столкновения, которые происходят всегда, когда имеют неблагоразумие, соединяя детей различных классов для воспитания, в то же время весьма непедагогически напоминать им, что одни из них имеют право подымать нос кверху, а другие должны опускать его книзу. Такое не воспитывающее, а развращающее детей начало, высказанное в самом уставе нового училища, возмутило *жителей* Берна, и они, собравшись вместе, положили основать свое особое женское училище. Составилось акционерное общество, выбрана дирекция и *директриса*, назначена плата с учениц, нанято помещение, приискано шесть учителей и пять учительниц, записано 137 учениц, и в 1856 году, без вся-

кой помощи со стороны правительства, которое в ней отказало, вышла на педагогическое поприще Einwohner-Mädchenschule *.

Высшее женское училище в то время было делом новым не только в Швейцарии, но и в Германии, и бернская школа шла сначала плохо. Следовало создать идею женского воспитания, выработать ее до частностей, привести в действительность, найти людей, способных одушевиться ею, одушевить их бороться с общественными предрассудками, мужественно отстаивать свои убеждения, а все это, конечно, нелегко и для умного и энергического мужчины: школой же заведывала женщина. Образцов для устройства высших женских учебных заведений тогда еще не было. Конечно, можно было позаимствоваться от французских женских институтов, прекрасно выработавших систему приготовления очаровательнейших куколок, которые при выходе в свет из наивнейших куколок, едва смеющих шевелиться в присутствии мужчин, весьма естественно и быстро превращались в самых легкокрылых светских бабочек. Но здравый смысл бернцев и их протестантские понятия о женской нравственности спасли их от этой чумы: изобретения нравственного французского общества времен великих Людовиков, когда ханжество и разврат так грациозно подавали руку друг другу, не перешли, к счастью, на суровую бернскую почву. Не знаю, потеряли ли от этого бернские женщины в искусстве нравиться; но несомненно то, что от этого много выиграло их нравственное и умственное развитие.

Ссоры, интриги, беспорядок, внешность наверху, существенное под ногами, словом, все обыкновенные последствия женского управления заставили *жителей* Берна, — так как они сами продолжали заведывать воспитанием своих дочерей, не сваливая его на чуж-

* Die Einwohner-Mädchenschule in Bern. Denkschrift auf die Feier ihres Jubileums. 1861. Bern.

дые руки, — переменить управление и вручить главное заведывание школой тогда еще молодому, энергическому педагогу, г-ну Фрелиху. В несколько лет из маленького заведения сделался целый огромный институт различных, органически связанных заведений: начиная от школ малолетних, куда приходят играть и, играя, учиться дети трех, четырех и пяти лет, до высших классов (Fortbildungsschule), где сидят девицы лет по двадцати и старше.

В настоящее время Einwohner-Mädchenschule (решительно недоумеваю, как перевести это мудреное название) составляют: 1) два класса *малолетней* школы, в которых учится 40 девочек, от трех до шести лет включительно; 2) *элементарная школа* с четырьмя классами, где учатся девочки от 6 до 10 лет включительно; всех учениц 121; 3) *секундарная школа с шестью* классами, в которых 119 учениц, от 10 до 16 лет включительно; 4) *высшая школа* (Fortbildungsschule) с 123 ученицами, от 16 лет и старше; одни из этих девиц только получают высшее образование, другие приготовляются специально к должности учительниц. Высшее заведывание школой принадлежит обществу, состоящему из 252 членов, *по большей части родителей учениц* *. Общество это избирает *школьную комиссию,* состоящую из президента, вице-президента и пяти членов. Ближайшее заведывание принадлежит директору (Vorsteher). Учителей всего шесть, считая в том числе и директора, г-на *Фрелиха,* который преподает немецкий язык, немецкую поэзию, педагогику и *хоровое пение.* Он же читает девицам и уроки нравственности.

Сделайте одолжение, обратите только внимание на это соединение педагогики с хоровым пением. Оно как нельзя более характеризует тот воспитательный элемент учения, о котором у нас пока и говорить странно.

---

* Всякий родитель или опекун девицы, обучающейся в школе, есть член высшего управления.

Учительниц в заведении 15, в том числе супруга г. Фрелиха, которая учит рукодельям в старших классах; кроме того, есть еще пять помощниц при работах (Arbeitsgehülfinnen). Каких-нибудь особенных воспитательниц, инспектрис, классных дам не существует. Азбучное правило всякой здравой педагогики, что воспитание и учение должны быть соединены в одних и тех же лицах, слишком хорошо здесь известно.

Денежные средства заведения теперь хороши: оно купило себе дом, думает купить другой и приобрело все акции, часть которых была ему подарена владельцами; так что Einwohner-Mädchenschule в настоящее время уже самостоятельной жизнью живет, развивается, идет вперед, прибавляет число классов беспрестанно, с увеличением числа учениц. Все это показывает, что заведение пользуется полным доверием общества, а так как сами же родители и заведывают заведением, то, видно, они убедились, что могут смело доверить своих дочерей мужчине-воспитателю, не приставляя к ним никаких аргусов.

Я уже сказал выше, что при устройстве Einwohner-Mädchenschule правительство, в котором тогда на время преобладал олигархический элемент, отказало ей во всякой поддержке; но она воспользовалась законом 1839 года о *секундарных* школах и, войдя в число признанных правительством секундарных школ, получила поддержку, равняющуюся половине жалованья всех учителей. Далее мы будем иметь еще случай разобрать этот важный закон, вызвавший к жизни столько частных секундарных школ, а здесь приведем только ту статью, которой воспользовалась Einwohner-Mädchenschule. В § 7-м этого закона, переделанного и пополненного потом в 1856 году, сказано:

«Вспомоществование от правительства может быть дано и секундарным женским школам в тех местностях, где ученицы и ученики не могут посещать одной и той же школы. Эти женские школы не могут однакоже объявлять претензий на помощь государства, если в них не

будет высшего класса (classe de perfectionnement) для образования учительниц первоначальных школ и школ рабочих». В § 8-м того же закона сказано: «По общему правилу государство принимает на себя половину жалованья учителей на все время, на которое обеспечено существование школы ее учредителями» *.

Мне кажется, что подобный закон принес бы и у нас чрезвычайную пользу. Прежде всего и более всего нам необходимы хорошие учителя и учительницы, такие, которые были бы специально подготовлены к своему делу, такие, которые могли бы быть *классными* учителями и учительницами в первоначальных школах и в младших классах наших средних учебных заведений. *Недостаток классных учителей и учительниц есть величайший, существеннейший недостаток всей нашей системы общественного воспитания и лишает наше учение вообще той умственно-развивающей и нравственно-воспитывающей силы, без которой все оно никуда не годится.* У нас перед глазами ребенка учителя разных предметов мелькают, как фигуры в калейдоскопе, так же пестро и так же бесследно. Каждый из преподавателей заботится только о том, чтобы дети знали его предмет, и никто не считает себя обязанным подумать вообще об умственном и нравственном развитии детей. Разве это дело учителя грамматики? Разве это дело учителя географии? или учителя арифметики? Или займется этим учитель французского языка, чистописания и т. д.? Если мы никому не поручили заботиться об умственном и нравственном развитии наших детей, то чему же удивляемся, если это развитие идет плохо? А директора, а инспектора? — скажете вы. Но разве чудом каким могут они иметь влияние на душевное развитие детей, обходя классы и посматривая на скамьи, где стройными рядами расположена целая масса. А

* Loi sur les écoles secondaires du canton de Berne. 1856. Я не мог достать немецкого экземпляра этого закона; но это все равно.

законоучителя? т. е. учителя катехизиса и начатков св. истории? Столько же сильны, что и другие учителя, если еще не менее. Остается классный надзиратель и классная дама; но ведь это полиция школы, а отдав в руки полицейских чиновников душевное развитие вашего дитяти, можете ли вы ожидать чего-нибудь доброго?

Предметная система учения — это *рак* русского общественного воспитания, и пока вы не излечите этой болезни, то как ни перестраивайте ваши училища, — ничего не выйдет хорошего. Многие уже обратили внимание на этот недостаток, но не показана еще вся его существенная важность; тогда как ее можно выразить в двух словах: *существеннейший недостаток нашего общественного учения есть почти совершенное отсутствие в нем умственно и нравственно развивающей силы; главная же причина этого недостатка в предметной системе учения.* Таким образом, прежде всего дайте нам хороших *классных* учителей-воспитателей; а таких учителей *невозможно* иметь без учительских институтов; вот чего, вероятно, не видят противники этих учреждений.

Устроить у нас хорошие учительские институты дело необыкновенно трудное: много нужно и людей, и педагогических знаний, и денег, и опытов. Вот почему правительство должно призвать к себе на помощь всю частную деятельность, возможную у нас в настоящее время в этом отношении. Правительственные учительские институты, кроме того, будут устроены, без сомнения, по одному плану; а кто же поручится, что этот план непременно будет удачен во всех отношениях? Опыты в правительственных учреждениях почти невозможны; в них остается только следовать предписанным правилам: всякие перемены чрезвычайно затруднительны в целой системе правительственных институтов. Вот почему, повторяю еще раз, правительство должно употребить все усилия, чтобы вызвать *частную деятельность* в этом отношении; а вызвать ее, как мне кажется, возможно бы было изданием закона, подоб-

ного бернскому, а именно, что всякое частное учебное заведение, приготовляющее у себя ежегодно определенное число классных учителей и учительниц, выдерживающих экзамен в установленной для этого комиссии, как в знании предметов первоначального преподавания и теории воспитания, так и в практическом умении учить и вести класс, имеет право на *такую-то* денежную поддержку со стороны правительства, которая может быть рассчитана или по числу учителей заведения, или по числу выдерживающих экзамен учителей и учительниц. Но во всяком случае должно точно и ясно определить как условия поддержки, так и величину ее, чтобы здесь не было места проискам, с одной стороны, и чиновничьему произволу и покровительству, с другой. Лучше всего будет, если сама экзаменационная комиссия будет признавать за училищем право не на хлопоты и просьбы, а на получение правительственной поддержки.

При надежде на правительственную поддержку, которая должна быть значительна, многие решатся истратить небольшой капитал на основание такого заведения, издержки которого будут покрываться отчасти платой с учеников и учениц, рассчитывающих посвятить себя учительской деятельности, а отчасти правительственной поддержкой. Нельзя ожидать, чтобы таких заведений появилось много с первого раза; но успех одних поощрит других. Издержки такого заведения очень невелики: удобное помещение для двух, много трех классов, три-четыре хорошие учителя, — небольшая школа для практики — вот и все! В учениках и ученицах недостатка не будет, особенно, если министерство народного просвещения будет дорожить учителями и учительницами, приготовленными специально к своему делу, немедленно будет давать им места и назначит от себя какую-нибудь постоянную прибавку к их жалованью. Сначала такие учителя и учительницы найдут себе место в младших классах мужских и женских гимназий и в институтах, а потом пойдут в прогим-

назии, уездные училища, или что там установится на их место. Но, главное, положено будет начало: преимущества классных учителей и учительниц, специально подготовленных к своему делу, скоро убедят самих неверующих в пользу учительских институтов и классной системы преподавания. Ученики, кончившие курс в гимназиях, девицы, кончившие курс в гимназиях и институтах, позанимавшись специально два, три года, без сомнения, могут сделаться хорошими учителями и учительницами первоначальных школ и младших классов средних учебных заведений; а теперь именно вследствие крестьянской реформы, очень много таких молодых людей обоего пола, которые рады будут обеспечить себе учительскую карьеру.

Но пора мне, наконец, и в гости к г. Фрелиху: пробило уже 8 часов, и классы начались.

Отыскивая Einwohner-Mädchenschule, прошел я по одной из тех крытых галлерей, о которых упоминал в прошедшем письме, на Korn-Platz, посреди которой стоит какой-то старинный урод, пожирающий маленьких детей; урод, впрочем, очень нестрашный, одетый прилично, и дети без страха цепляются за его платье и с охотой лезут ему в рот. Напротив — высокий, узкий, довольно грязный дом поглощает также толпы веселых, смеющихся, здоровых девочек. Вот то, верно, и Einwohner-Mädchenschule. Не великолепное же помещение для знаменитой школы! Невольно вспомнил я наши педагогические дворцы, с которыми не может стоять рядом и бернский Bundes-Palast, хоть им и гордятся швейцарцы. Звоню, хотя двери открыты: выходит чистенький, чрезвычайно приличный старичок в колпаке и вязаных, шерстяных туфлях; такой почтенный немецкий папахен, что я невольно улыбнулся. Это *герр абварт*. Вот и опять недоумеваю, как перевести это слово! Это совершенно особенное существо, созданное немецкой педагогической жизнью, выработанное ею именно для того, чтобы смотреть за школьным домом,

погонять дитя, если оно опоздало, или погладить по головке другое, спросить о здоровье муттерхен, спрятать завтрак ребенка, разнять подравшихся мальчуганов, внушать детям чрезвычайно высокое понятие о школе, науке, учителе и особенно герре директоре, и в то же время обдавать детей такой мирной семейной атмосферой, что для них делается нечувствителен переход из родного дома в школу. Абварт непременно человек семейный и помещается со всем своим семейством при входе, в нижнем этаже школы, и располагается часто сам, с женой и детьми, работать в приемной, через которую дети проходят. Если вы застанете его за работой или за завтраком, он не встанет для вас, да и ни для кого; пошевелит только колпак на своей голове, по большей части лысой, пошаркает под столом своими туфлями в знак своего к вам уважения; но расскажет вам все очень обстоятельно: он, кажется, знает даже, что в каждый час читается в каждом классе. Жена его — воспитанница того же института, где он теперь абвартом; дочери его учатся там же; он сам воспитывался в подобном же заведении. Дети его любят и уважают, отцы и матери жмут ему руку; учителя и учительницы — друзья; герр форштегер — приятель.

Но скажет, быть может, иной читатель, как не стыдно мне остановиться у самого входа в учебное заведение и болтать о каком-нибудь абварте? Но, сказав это, читатель покажет только, что школьная жизнь ему не знакома или позабыта им; а я мог бы указать ему не на одно заведение, стоящее сотни тысяч и в испорченности которого огромную роль играет дурно выбранная и скаредно вознаграждаемая прислуга. Первое впечатление школы необыкновенно важно в детской жизни, а швейцар-то и есть именно самое впечатление. Но перейдем к абварту, который стоит передо мной:

— Что вам угодно?

— Я желал бы видеть г. Фрелиха.

— Он живет за городом; но сейчас будет в школе... Через двадцать две минуты, — добавляет абварт, посма-

тривая на свою серебряную луковицу, которая верна, как хронометр.

— Но он будет сегодня непременно?

— О, doch! doch! у него сегодня урок педагогики во втором высшем классе.

— В таком случае я обожду его здесь.

— Лизхен! — говорит абварт своей дочери: — проводи господина в комнату господина форштегера! Там есть книги, вы почитаете, — прибавляет он наставительно.

— Но не могу ли я просидеть это время в какомнибудь классе?

— О, doch! doch! В каком вам угодно; у герра форштегера висит в комнате расписание уроков. Выберите там, какой хотите, и идите. Лизхен вас проводит.

Ну, скажите на милость! Ну, какой же это порядок? То ли дело у нас, где мышь не проскользнет в заведение, особенно в женское учебное заведение, без того, чтобы ее не осмотрели и сзади и спереди, и без разрешения высшей власти. Вот это порядок! и я вздохнул по милой родине. И вот так-то принимают меня во всех здешних учебных заведениях, не диво бы в мужских, а то и в женских. Не спрашивают: ни кто я, ни что я, ни какой у меня паспорт, ни какого я чина, ни какие у меня намерения; пришел — значит нужно. Иди, куда хочешь, сиди, где хочешь, смотри и слушай, что хочешь. Учитель или учительница только кивнет головой, покажет на стул, да спросит иногда, не хочу ли я слышать какого-нибудь особенного педагогического приема: ученицы взглянут и опять за свое дело; точно муха влетела в класс; даже обидно, — право!

Однакоже на первый раз я все-таки посовестился, в классы не пошел, а остался в форштегерской комнате дожидаться прихода г. Фрелиха.

Комнатка небольшая; на стенах полки с книгами, расписание уроков, картины для наглядного обучения; в углу старенькое бюро, заваленное бумагами, а на подсвечниках висят два венка из альпийских мхов.

Эти венки, без сомнения, принесены девицами из их далеких прогулок в горы. Г. Фрелих первый, кажется, ввел эти прогулки в женские учебные заведения; в мужских они существуют уже давно в Швейцарии. Недурно, если бы и наших институток водили хоть раза два в год куда-нибудь за город, а то иная в десять лет лучшей поры, когда именно развивается в человеке любовь к природе, имеющая такое благодетельное влияние на развитие человеческой души, не увидит даже полевого цветка, а не то что колоса ржи. Природа есть один из могущественнейших агентов в воспитании человека, и самое тщательное воспитание без участия этого агента всегда будет отзываться сухостью, односторонностью, неприятной искусственностью. Бедное дитя, если оно выросло, не сорвав полевого цветка, не помявши на воле зеленой травы! Никогда оно не разовьется с той полнотою и свежестью, к которым способна душа человеческая: развитие его всегда будет отзываться душной атмосферой запертых зданий.

Но взглянуть на полки. Вот Дистервег, вот Шварц, вот Шмидт, вот Нимейер, Грубе, Кернер, — все педагогические книги и журналы. Вот это тоже заграничная особенность. У нас педагогические сочинения вообще встречаются редко; но всего реже в библиотеках учебных заведений, на полках которых красуются номера старых журналов. Помню я, как, поступив на службу в одно учебное заведение и рассматривая его библиотеку, довольно многотомную, нашел я целый шкаф с медицинскими книгами, хотя в этом учебном заведении никогда не учили медицине. Их пожертвовал какой-то купец, которому они достались за долги или по наследству, право уж не знаю. Наконец, смотрю, стоят два шкафа, запыленные, почернелые, запечатанные. Видно по всему, что их лет двадцать не отпирали. Прошу открыть и нахожу очень полное собрание педагогических книг. Это было в первый раз, что я видел собрание педагогических книг в русском учебном заведении.

Этим двум шкафам я обязан в жизни своей очень многим, и, боже мой! от скольких бы грубых ошибок был избавлен я, если бы познакомился с этими двумя шкафами прежде, чем выступил на педагогическое поприще!

Человек, заведший эту библиотеку, был необыкновенным у нас человеком. Это едва ли не первый наш педагог, который взглянул серьезно на дело воспитания и увлекся им. Но горько же и поплатился он за это увлечение. Покровительствуемый счастливыми обстоятельствами, он мог несколько лет приводить свои идеи в исполнение; но вдруг обстоятельства переменились, — и бедняк-мечтатель окончил свою жизнь в сумасшедшем доме, бредя детьми, школой, педагогическими идеями. Недаром же после него закрыли и запечатали его опасное наследство. Разбирая эти книги, исписанные по краям все одной и той же, уже мертвой рукой, я думал, что лучше было бы, еслиб он жил в настоящее время, когда уже научились лучше ценить педагогов и педагогические идеи.

Но однакоже надобно из этого грустного воспоминания вывести какую-нибудь полезную мысль.

Я думаю, что если бы министерство народного просвещения поручило людям, знакомым с педагогической литературой, составить список главнейших педагогических сочинений и разослало копии с такого списка по всем гимназиям, выразив желание, чтобы гимназии мало-помалу составили себе педагогический отдел библиотеки, и время от времени требовало бы отчета, что приобретено, — то это могло бы иметь весьма хорошие последствия. Для составления такого списка я бы советовал воспользоваться известной книгой Дистервега Wegweiser für deutschen Lehrer, а для книг, вышедших потом, его же ежегодными педагогическими отчетами. Следовало бы также заглянуть в германские педагогические журналы, которых немало. Для швейцарской же педагогики, в которой есть много замечательного, я могу рекомендовать «Pädagogische Mo-

natsschrift für die Schweiz». Это прекрасный журнал, выходивший в продолжение шести лет. Не могу понять, почему он в этом году прекратился. Не мешало бы также поручить перевести на русский язык несколько капитальных и наиболее популярных педагогических сочинений с тем, чтобы, издав их при журнале министерства, разослать потом по уездным училищам. Распространение здравых педагогических идей между учителями есть одно из вернейших средств улучшить наше общественное воспитание. Трудно себе представить, какой переворот в идеях и в душе человека, заключенного где-нибудь в глуши уездного города, может сделать попавшаяся в его руки хорошая книга. В педагогике учить много нечего, а главное состоит в том, чтобы направить мысль человека на дело воспитания и помочь ему сделать первые шаги в этой области; если душа человека восприимчива и голова его работает, а опыты у него тут же, под руками, то дело пойдет само собой.

Но вот и Фрелих: видно сейчас хозяина, входящего в свою мастерскую. Сильный, энергический мужчина, лет сорока пяти по виду, одет очень небрежно, — видно, что он здесь дома, в своей семье, — голова умная, львиная, большие волосы в беспорядке, что-то поэтическое во всей фигуре; речь звучная, громкая, отчетливая и ясная, выработанная на лекциях; приятная, добродушная улыбка невольно ободряет и привлекает; в глазах видна постоянная мысль; говоря с вами, часто думает еще о чем-то другом. Фрелих понравился мне с первого взгляда.

Знакомятся здесь очень быстро. «Я русский; желаю посмотреть вашу школу» — вот и вся рекомендация; ничего более не требуется, и вас не только допустят смотреть школу, но и постараются показать вам ее, сообщить все, что нужно, дадут расписания, отчет; прием самый дружеский, самый откровенный, самый радушный. Я очень плохо говорю по-немецки, Фрелих не говорит по-французски и не любит, когда говорят на этом языке; но он отлично угадывает смысл моей иско-

верканной речи; его же невозможно не понять — так говорит он ясно и выразительно.

Через минуту же Фрелих с жаром стал мне объяснять устройство своего заведения и познакомил меня с разделением классов и распределением уроков, и вот началось мое странствование по заведению. Я думал посвятить ему два, три дня, а посвятил более недели, приходя каждое утро, а часто и после обеда, и переходя с урока на урок. Посещал я классы, не наблюдая порядка, смотря по тому, какой урок представлял мне более интереса в тот или другой день; но вам опишу школу, начиная с фундамента, т. е. с малолетней школы, и оканчивая верхушкой, тем, что у нас называется специальными классами.

В малолетней школе царствует нераздельно в обоих его классах м-ль Роза. Фрелих обладает в совершенстве самым главным искусством распорядителя школы: он отлично выбирает своих учительниц и метко назначает им те места, на которых они могут принести наиболее пользы. М-ль Роза создана быть учительницей малолетней школы, где сидят, или, лучше сказать, вертятся, прыгают, взлезают на скамьи, ложатся на них дети от трех до шести лет включительно. Конечно, у м-ль Розы нет той пунктуальности и методичности, которую замечал я у других учительниц детских садов и малолетних школ, но, кажется, сам Фрелих не хотел этого. Он желал прежде всего дать малюткам такую учительницу, которую бы они полюбили, которая бы сама походила на ребенка, и выбрал для этого очень удачно м-ль Розу. Кроткая, детская улыбка не сходит с ее доброго лица, и я решительно не допускаю, чтобы она сердилась когда-нибудь в свою жизнь. Рассердить ее, мне кажется, невозможно; огорченная, она не рассердится, а заплачет. И дети действительно любят м-ль Розу и не боятся ее нисколько. Надобно иметь ангельское терпенье этой девушки, чтобы справляться с этими маленькими существами, которые минуты не могут просидеть спокойно на месте, дать каждой девочке занятие, по-

мочь ей, когда она недоумевает, например, как можно вдеть одну бумажку в другую, или закончить башенку, которую она строит из деревянных кубиков; надобно отвечать на беспрестанные вопросы, удовлетворять беспрестанным просьбам, а они так и сыплются со всех сторон. Дети тормошат м-ль Розу немилосердно, и она отдохнет только тогда, когда заставит детей пропеть что-нибудь хором, что они исполняют очень мило.

В малолетней школе, как я уже сказал, не учатся, а играют; но, играя, развиваются, выучиваются проводить прямую линейку, немножко рисовать, немножко читать и писать; но главное, приучаются говорить, что весьма нелегко, не только потому, что дети в этом возрасте вообще говорят бессвязно и неясно, но еще более потому, что бернские дети говорят на том бернско-немецком наречии, которого и природные немцы не понимают. М-ль Роза предупредила меня, что я мало пойму из ее разговора с детьми, и действительно я не понял почти ни слова.

Что с детьми начинают заниматься на том самом наречии, на котором они говорят дома, это, без сомнения, не только весьма разумно, но и не менее гуманно. Должно заботиться всеми силами, чтобы школа самым естественным путем вошла в жизнь ребенка и чтобы, незаметно для него, приняла в свое распоряжение часть его умственной и сердечной деятельности. Мало успеха будет иметь та школа, в которую дитя переходит из дома, как из рая в ад, и из которой оно бежит домой, как из темного ада, в котором все темно, чуждо и непонятно, в светлый рай, где все ясно, понятно и близко сердцу; а почти такое впечатление должна производить школа на дитя малороссиянина, когда оно начинает посещать это странное место, в котором одном только в целом селе и говорят на непонятном языке. Дитя, не слыхавшее дома ни одного великорусского слова, начинают в школе с первого же дня ломать на великорусский лад, и добро бы еще на чисто великорусский, а то на тот отвратительный жаргон, который вырабаты-

вается у малообразованного малоросса при старании говорить по-великорусски. Такая школа с первого же дня, и весьма неласково, напомнит ребенку, что он не дома, и, без сомнения, покажется ему букой. Если такая школа не пустит корней в народную жизнь и не принесет для нее полезных плодов, то чему же здесь удивляться? Иначе и быть не может. Такая школа, во-первых, гораздо ниже народа: что же значит она с своей сотней плохо заученных слов перед той бесконечно глубокой, живой и полной речью, которую выработал и выстрадал себе народ в продолжение тысячелетия; во-вторых, такая школа бессильна, потому что она не строит развития дитяти на единственной плодотворной душевной почве — на народной речи и на отразившемся в ней народном чувстве; в-третьих, наконец, такая школа бесполезна: ребенок не только входит в нее из сферы совершенно ей чуждой, но и выходит из нее в ту же чуждую ей сферу. Скоро он позабывает несколько десятков великорусских слов, которым выучился в школе, а вместе с тем позабывает и те понятия, которые были к ним привязаны. Народный язык и народная жизнь снова овладевают его душой и заливают и изглаживают всякое впечатление школы, как нечто совершенно им чуждое. Что же сделала школа? Хуже, чем ничего! Она на несколько лет задержала естественное развитие дитяти; остается, правда, грамотность или, лучше сказать, полуграмотность, и то не всегда, и может пригодиться к тому, чтобы на полурусском наречии написать какую-нибудь ябеду; душу же человека такая школа не развивает, а портит. Уже лучше была та школа, где учили прямо по часослову и псалтырю, потому что небольшие познания в церковнославянском языке и связанные с ними понятия могла поддержать и развить далее церковь своими службами и своими книгами, доступными для крестьянина; великорусская же грамота непременно погибнет без всякого доброго следа в малороссийском селе. Но об этом я буду еще иметь случай сказать несколько слов и указать на средства, которыми,

по моему мнению, можно избежать этого зла, когда буду говорить о швейцарских народных школах, которым также много вредит разноязычие школ и народа, хотя далеко не в той степени, как у нас.

У Фрелиха говорят с детьми на бернском наречии не только в малолетней школе, но и выше, в элементарных и даже секундарных классах; кроме того, особенно изучают народные песни и рассказы на бернском наречии, хотя в совершенстве усваивают и общий немецкий язык.

Теперь позвольте вам передать вообще занятия малолетней школы, из которых большую часть я видел и слышал сам.

В младшем классе малолетней школы находятся дети от *трех* до *пяти* лет включительно и остаются в классе *четыре* часа: два по утру и два после обеда: старший класс малолетней школы, дети по *шестому* году, занимаются *три* часа утром и *два* после обеда. Пятилетние дети остаются в классах по пяти часов в день; а у нас, как я слышал, находят тяжелым пятичасовое классное занятие для девиц 16-ти и 17-ти лет. Но, конечно, класс классу рознь: если классная дама требует, чтобы маленькие дети сидели неподвижно, как куклы, если они не смеют открыть рта, чтобы заговорить с учителем, и если голос учителя бубнит одиноко, как дождь в стекло, то и одного такого часа достаточно, чтобы измучить дитя, и измучить притом совершенно бесполезно. Но если дети шевелятся непринужденно, если они беспрестанно спрашивают учительницу и отвечают на ее вопросы, если они живо участвуют в уроке, словом, если детей не учат, а они сами учатся в классе, с помощью наставницы, то и пяти-шести часов такого занятия в классе не много, и дети нисколько не утомляются.

Уроки в малолетней школе, если только можно назвать уроком эту развивающую болтовню, *получасовые*. Здесь мы опять тоже не можем не остановиться, хотя и чувствуем уже заранее досаду читателя. Но что же делать, почтеннейший читатель, если на каждом шагу я встре-

чаю в моем педагогическом путешествии весьма полезные уроки и весьма печальное напоминание. Основной закон детской природы можно выразить так: дитя требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью. Заставьте ребенка сидеть, он очень скоро устанет; лежать — то же самое; идти он долго не может, не может долго ни говорить, ни петь, ни читать, и менее всего долго думать; но он резвится и движется целый день, переменяет и перемешивает все эти деятельности и не устает ни на минуту; а крепкого детского сна достаточно, чтоб возобновить детские силы на будущий день. Педагог должен прежде всего учиться у природы и из замеченного явления детской жизни выводить правила для школы; заметив же, что чем моложе возраст, тем более требует он разнообразия деятельности, должно и в школах назначать в разных классах неодинаковое время на урок: да и самый урок следует разбивать на две половины. Для мальчика тринадцати лет урок может быть и часовой; для молодого человека в пятнадцать-шестнадцать лет урок может продолжаться и полтора часа, но и то в том только случае, если ученик действительно работает в классе, а не сидит неподвижно, устремив глаза на учителя; провести подобным образом полтора часа в классе я считаю возможным только для мальчика, уже совершенно отупевшего.

Детское внимание надо воспитывать понемногу, и нет ничего хуже, как надорвать его. Дитя, которое, по физической невозможности внимательно следить долгое время за одним и тем же предметом, приучается мало-помалу уже вовсе не следить за уроком и делать только внимательную мину, — такое дитя учить уже очень трудно. Если же урок весь состоит из толкования учителя, не призывающего детей к участию, — а у нас именно такие уроки и встречаются всего чаще, — то я считаю час времени nec plus ultra внимания не дитяти, а взрослого человека. Попробуйте сами, господа наставники, прослушать кого-нибудь целый час, и потом

передать, что вы слышали. Но если наставника не слушают, то зачем же он говорит? Для препровождения времени, для собственного удовольствия; а урок все же будет выучен по книге или по тетрадке.

Занятия малолетней школы Фрелиха следующие:

1. Религия. Но не думайте, что здесь зубрят что-нибудь. Нет, боже упаси! Уроки религии в малолетней школе заключаются в рассказах из детской жизни, имеющих какой-нибудь нравственный смысл. Рассказы эти ведутся так, что дети принимают в них самое живое участие, — спрашивают, добавляют, угадывают окончание, рассказывают, что с ними самими случилось; но, спросят некоторые, быть может, где же здесь уроки религии? Но разве религия только в катехизисе и в священной истории, разве ее нет в жизни человека; для маленьких же детей этого возраста гораздо более религии в детском рассказе из их жизни, чем в целой странице катехизиса, вызубренной наизусть, но не оставившей никакого следа в сердце. Рассказывает учительница несколько происшествий из священной истории, которые, по содержанию своему и по форме, удобны для совершенно детского рассказа: таково, например, происшествие с Иосифом, которому отец сшил пестрое платье, и т. п.

2. Упражнение чувств. Здесь упражняется зрение в различении цветов, в измерениях и проч., упражняется слух в различении звуков и тонов, упражняется осязание и обоняние. В старшем классе малолетней школы дети достигают того, что, взяв в руки предмет, довольно отчетливо и ясно открывают его признаки и высказывают их. Иногда учительница раздает детям предметы одного и того же рода, например, одинаковые цветы, листья, камни, и требует, чтобы дети сами отыскивали различие в розданных им экземплярах; иногда требует, чтобы они нашли сходство в различных предметах, и тому подобное.

Г. Фрелих придает, и весьма справедливо, важное значение этим упражнениям чувств и продолжает их

в элементарных и даже в средних классах. О необходимости в них упражнений выслушал я у него целую лекцию, о которой скажу впоследствии.

3. Рассказы по картинам. Эта часть не приведена еще в порядок в школе Фрелиха, да и в других швейцарских школах, которые я видел, из рассказов по картинам не извлекают всей той пользы, какую можно извлечь, чему главная причина — недостаток хороших картин, на что жалуются даже и в Германии. Впрочем, я видел у Фрелиха только что полученные им из Берлина четыре большие картины времен года. Отлично! Если бы издать у нас подобные четыре картины, взятые, конечно, из русской годовой жизни, да прибавить к ним подробное описание и наставление *собственно для учителя*, то это было бы превосходным пособием при начальном обучении в приходских и уездных училищах и первых классах гимназий. Мы все думаем, как бы приготовить новых учителей; это хорошо, но пока они будут — а это очень не скоро, следует позаботиться и о том, чтобы, по возможности, направить на педагогическую дорогу существующих уже учителей, по крайней мере, тех из них, которые еще молоды и которым только следует помочь улучшить способ их преподавания. Издав такие картины четырех времен года (это самый лучший предмет для первых бесед, знакомый учителю, знакомый и интересный для детей и необыкновенно обильный по содержанию) и объяснения к ним, можно бы выразить желание, чтобы ученики, вместе с усвоением грамоты, усвоили себе содержание картин и рассказывали его связно, ясно, непринужденно. Это, мне кажется, лучший первый шаг для того, чтобы вывести наше преподавание на путь живой беседы с детьми, развивающей и их мысль, и их слово, которые от простого изучения грамоте не подвигаются ни на волос вперед. Знаю, что можно начать беседы и без картин, и что это, может быть, и лучше: школа, дом, вся природа перед глазами, предметов для бесед довольно, каждое обыкновенное происшествие,

каждый азбучный рассказ может повести к беседе с детьми; но все это не для начинающих педагогов; для них нужна определенная дорога, которой они создать сами себе еще не в силах; картины же дадут рамку и порядок их беседам, и у них будет определенная задача, которую они должны разрешить с детьми к экзамену. Но чтобы не вытвержено было описание, надобно его составить так, чтобы оно годилось только для учителя.

4. Практические упражнения, приготовляющие к чтению и письму. Упражнения эти состоят в том, что дети приучаются выговаривать ясно звуки, составляющие слова, разлагать слова на слоги и звуки и складывать слова из звуков. Приготовление к письму состоит в том, что дети приучаются проводить и комбинировать линии, служащие элементами немецкой азбуки. Во всех швейцарских школах, которые я до сих пор видел, исключая французских, придерживаются методы Шера, хотя и не везде отдают должную дань уважения почтенному старику.

5. Счет от одного до десяти по методе Эггера, которая употребляется и в высших классах. Над десятком делаются здесь все четыре правила, что, конечно, следует давно уже ввести везде.

6. Уроки рисования очень хороши и занимательны для детей. На стене висит черная доска, разделенная на квадратики красными линейками. Каждый квадратик в вершок; такая же сетка, только с квадратиками гораздо меньшими, нарисована и на досках учениц. Рисуют, иногда проводя линии в такт. Сетка очень облегчает рисование. Учительница рисует на классной доске и очень хорошо объясняет, что рисует. Подробное же изложение всех замеченных мной метод придется оставить мне до другого времени; они отняли бы здесь очень много места.

7. Пение также идет очень хорошо. Дети в особенности его любят, и после маленькой песни класс оживает, как цветы после дождика. Г. Фрелих большой знаток в деле пения; я же, к несчастью, ничего в

нем не смыслю, а потому и не могу рассказать вам, как это делается; но только выходит что-то очень милое, стройное, трогающее чувство и воспитывающее его. Когда запоют в наших школах, тогда можно будет сказать, что они пошли вперед.

8. Рукоделие, или, лучше сказать, игра, приучающая детей владеть своими руками. Дети выкладывают различные фигурки из картонных треугольников по рисунку, начерченному учительницей на доске; складывают домики, башни, ворота из деревянных кубиков и призм, нанизывают бусы, иногда в такт; продевают цветные длинные бумажки сквозь решетку, вырезанную в белой бумаге, и надо посмотреть, как серьезно иная крошка трудится над этим делом; выкалывают булавкой рисунок и т. п. Все это воспитывает руки будущих рукодельниц, а рукоделием в Швейцарии занимаются очень много, и рукодельных школ, о которых я уже говорил выше, множество везде. А они особенно необходимы в тех местах, где девочки посещают общую школу вместе с мальчиками и где учителя, конечно, не могут их учить рукоделию. В нашем проекте тоже упоминается о рукоделии для девочек, но следовало бы указать на средства. Во многих швейцарских городах составились женские общества, которые и заводят рабочие школы для девочек. Это скорее всего дамское дело. Учреждение таких школ не трудно; обходятся они чрезвычайно дешево, а приносят пользы много. Швейцария в особенности любит эти школы, и лучшее доказательство то, что их посещают более 20-ти тысяч девочек в одном бернском кантоне. Директор Веттингенской семинарии Кеттигер написал целую книгу для руководства занятий в рабочих школах: как уж его угораздило знать и женские рукоделия, я, право, не понимаю; но книга, говорят, отличная; я приобрел ее и в своем месте познакомлю с ней нашу женскую публику, если «*Гувернантка*» этого еще не сделала.

9. Гимнастика и гимнастические игры. Летом они делаются в саду, зимой в особой

зале, и каждый день немножко в классах. Я видел гимнастические упражнения секундарной школы и, говоря об этой школе, опишу их подробно. Не трудно, кажется, заставить детей в такт встать и сесть, обернуться туда и назад, поднять руки и опустить их, выйти из-за скамей в порядке и опять усесться на них стройно, ловко и без шума и толкотни; но если бы хотя эти простые приемы принялись в наших школах, то помогли бы разрушить ту тяжелую, усыпляющую атмосферу, которая, по большей части, царствует в них, и много способствовали бы не только к сохранению здоровья детей, но свежести и живости их учения. Дайте ребенку немного подвигаться, и он подарит вас опять десятью минутами внимания, а десять минут живого внимания, если вы сумели ими воспользоваться, дадут вам в результате больше целой недели полусонных занятий. До правильной, ученой гимнастики нам еще далеко, и здесь она только что начинает распространяться; но начать с маленького следовало бы теперь же.

Из малолетней школы дети переходят в элементарные классы и приносят с собой не только уже привычку к классному порядку, но весьма значительное развитие, уменье правильно сказать небольшое предложение, выговор ясный и отчетливый, сколько это возможно для ребенка этого возраста, умение разобрать и написать слова два-три, а главное — приносят уже рождающуюся любовь к учению, которое не запугало их, не наскучило им, а, напротив, привлекло их к себе своей игривостью и своим разнообразием. Это не бука, от которой бегут наши дети, но добрая, улыбающаяся мать, протягивающая ребенку свою ласковую руку.

У нас нет малолетних школ, подведомственных министерству народного просвещения, и дети семи лет поступают попросту прямо в народную школу, в которую потому и может войти многое, что здесь сказано о малолетней; вот почему мы позволяем себе распространяться о ней, тем более, что именно прекрасное заведение

Фрелиха, более чем какая-либо другая школа, вызывает педагогическую мысль.

Элементарная школа... но, боже мой, сколько мне еще приходится сказать об элементарной школе! Нет, уже до следующего письма. Не сетуйте на меня, почтенный читатель, что я задерживаю вас так долго на школе Фрелиха; но это самое отрадное, самое выработанное явление швейцарской педагогической жизни. Вас, может быть, в настоящее время мало занимают женские учебные заведения, и вы хотели бы лучше слушать о народных школах, учительских семинариях и т. п. Дойдет дело и до них; а почти все то, что я говорю здесь о школе Фрелиха, имеет приложение и к мужским учебным заведениям; но я хотел показать вам сначала ту степень развития педагогической идеи, до которой она выработалась в швейцарской жизни. Школа же Фрелиха потому в особенности удобна для описания, что представляет в одном стройном организме всю систему швейцарских школ, так что мне впоследствии останется только говорить об особенностях той или другой школы.

Письмо четвертое

Берн. Элементарные, секундарные и высшие классы Einwohner-Mädchenschule

Элементарные классы школы Фрелиха помещаются в другом здании, через две улицы, что, конечно, составляет значительное неудобство. Всех элементарных классов четыре и назначаются они для детей *от шести до десяти* лет включительно. Курс элементарных классов имеет много общего с курсом первоначальной школы и еще более с тем курсом, который проектирован у нас для народных училищ: вот почему я позволю себе войти в некоторые подробности. Особенное внимание обращал я на распределение курса, на методы и приемы преподавания, и надеюсь, что за это не посе-

туют на меня наши преподаватели: на иной прием, в сущности очень простой, нескоро набредешь собственным опытом; а между тем, применив его, можно значительно облегчить преподавание и сделать его успешнее.

Само собою разумеется, что система преподавания в элементарной школе — *классная*, каждый класс по всем предметам поручен одной наставнице. Всех учебных часов в неделю, в двух старших классах, *тридцать два*; в двух младших — *двадцать девять:* один час ежедневно отделяется на гимнастические упражнения. Конечно, это много для детей от 6-ти до 10-ти лет; но зато им *никаких уроков или письменных упражнений на дом не дается**. Позвольте остановить ваше внимание на этом последнем, очень важном, условии.

Школа Фрелиха — очень замечательная школа по трем обстоятельствам: 1) в ней не задается на дом уроков вовсе, не только в элементарных классах, но и в секундарных, назначаемых для учениц от 10-ти до 16-ти лет; даже в высших классах (свыше 16-ти лет) домашних уроков очень мало; 2) в школе Фрелиха нет почти вовсе учебников и 3) почти вовсе нет учебных тетрадок. Каждый из этих трех *недостатков* заслуживает того, чтоб сказать о нем несколько слов.

Задача уроков на дом и, вследствие того, возложение почти всего труда ученья на одних учащихся, есть одно из наибольших зол, одолевающих наши русские училища. Послушайте только, как иной ученик твердит свой урок, и вы убедитесь, что из этого задавания уроков на дом не выходит ничего хорошего, а очень много дурного: «Мойсей...Мойсей...Мойсей..жил.. жил... жил... у тестя...тестя своего Иофора»... «Иофора... Иофора...тестя своего» и т.д. или «круг есть... круг есть... круг есть кривая...кривая» и т. д. Какой же толк может выйти из такого ученья? У детей память восприимчива и усваивает быстро и прочно, но под условием *сосредоточенности внимания:* внимание же у детей слабо, непостоян-

---

*Die Einwohner-Mädchenschule in Bern, 1861. 5. 27.

но и его-то именно должен воспитывать наставник. Одна из главнейших задач первоначального ученья — приучить дитя по возможности долго и сильно сосредоточивать свое внимание на изучаемом предмете; достичь же этого возможно, только заставляя дитя учиться при себе, или, лучше сказать, уча его уроку. Напечатлеть (einprägen) урок в душе дитяти — одна из главнейших и труднейших обязанностей здешней наставницы. Для этой цели урок ведется беседой, а беседа ведется так, что в ней принимают самое живое участье все ученицы класса. Искусство преподавательницы состоит в том, что она рельефно выставляет главную мысль или главный факт урока, беспрестанно их повторяет и заставляет повторять детей, сначала способнейших, потом слабейших, и потом мало-помалу логически привязывает новые мысли и новые факты к основным, уже прочно укоренившимся в самых рассеянных головках. Вот почему в классах фрелиховской школы почти нет отсталых. Конечно, такое преподавание гораздо труднее для наставника, чем задать урок, даже объяснив его, а потом, на другой день, спросить; но зато посмотрите же и на разницу в результатах! Не знаю, как теперь, но еще недавно у нас едва десятый процент числа учеников, поступивших в младший класс гимназии, достигал одновременно высшего класса; из этого десятого процента едва ли третья часть, при слабых экзаменах, поступала в университет, а при строгих гораздо менее, и все же университеты жаловались на слабое приготовление молодых людей к университетскому курсу. Одной из главнейших причин такого неуспеха я считаю задавание уроков на дом и, вследствие того, неумение наших учеников учиться. Кроме того, здешняя наставница при передаче детьми урока в тот же класс беспрестанно направляет их мысль на должную дорогу и исправляет их слово, так что с каждым уроком дитя делает шаг вперед в развитии мысли и обладании словом; ничего бессознательного или ошибочного не допускается, а у нас часто приходится с усилием вырывать

то, что дитя ошибочно и бессознательно зазубрило дома. Я знаю, что многие и хорошие преподаватели вооружатся у нас против предложения вовсе уничтожить домашние уроки и задачи, по крайней мере, в народных училищах и младших классах средних учебных заведений, и скажут на это, может быть, что классными беседами можно, пожалуй, развить детей, но не передать им значительного числа сведений, которые должны быть усвоены памятью, и что без домашних уроков ученье может подвигаться вперед лишь очень медленно. В этом возражении будет значительная доля правды. И действительно, ежедневные уроки в школе Фрелиха очень не велики, а годовые задачи классов рассчитаны по силам самых слабых учениц; повторение идет беспрестанное; в каждый урок повторяется то, что выучено в прежний; в каждом классе снова перебирается то, что приобретено в прежних, а в результате выходит не только сильное развитие мысли и слова, но и замечательное обилие фактических сведений. Вы слышите, например, один и тот же библейский рассказ и в малолетней школе, от ребенка пяти лет, и в выпускном классе, от девицы лет 18-ти; но какая разница в изложении, в подробностях, в глубине взгляда: там это был наивный детский рассказ, здесь — критически разобранная, глубоко прочувствованная страница библии. Вся эта беспрестанно повторяющая метода, беспрестанно возвращающаяся к старому и прибавляющая к нему новое, основана на следующем важном психологическом факте: всякое усвоенное душой знание, возвращаясь снова к сознанию, не только само становится тверже и яснее, но приобретает способность, так сказать, притягивать к себе новые знания и сообщать им свою собственную прочность. Пять, шесть собственнных имен, например, заметить в первый раз очень нелегко; но при повторении этих имен прибавьте к ним еще два, три новых, находящихся с ними в связи общего рассказа или описания, и эти новые будут усвоены уже гораздо легче прежних, быстро отыщут себе место в душе и улягутся в ней очень

прочно. Таким образом, повторяя беспрестанно старое и, при каждом повторении, прибавляя немного нового, дитя прочно усваивает громадное количество фактов, которого бы ему никогда не одолеть, еслиб оно усвоило один факт за другим, не строя нового на прочном фундаменте старого. Тот же самый метод употребляется здесь и при усвоении идей. Главных основных идей в курсе немного (да много ли их и вообще?); к ним беспрестанно возвращаются и связывают с ними вновь усвоенные, причем дитя приучается само к плодотворному развитию главной идеи.

При таком преподавании голова учащегося не набивается, как мешок, фактами, плохо усвоенными, и идеями, плохо переваренными; но те и другие как бы вырастают органически из немногих зерен, глубоко посаженных в душу. Правда, этот органический рост души идет сначала *очень медленно*; но чем далее, тем быстрее, и чем прочнее заложен фундамент знаний и идей в душе ученика, тем большее и прочнейшее здание можно потом возвести на этом фундаменте. Но если такое учение можно сравнить с ростом сильного дерева, которое, с каждым годом приобретая новые ветви, вместе с тем утолщает и укрепляет свой корень, то ученье, которое прошли мы в наших гимназиях, можно уподобить пьяному вознице с дурно увязанной кладью: он все гонит вперед, да вперед, не оглядываясь назад, и привозит домой пустую телегу, хвастаясь только тем, что сделал большую дорогу.

Итак, позвольте свести в несколько положений необходимые условия хорошего преподавания: а) все ученье должно совершаться в классе не только при учителе, но вместе с учителем, без всяких домашних уроков и задач; б) беспрестанно должно повторяться старое с прибавлением нового при каждом повторении, так чтобы новое непременно строилось на старом; в) как можно меньший ежедневный урок; г) возможно меньшие годовые задачи в младших классах и постепенное увеличение их в старших; д) при каждом годовом экза-

мене спрашивать следует все пройденное в прежних классах.

Знаю, что такое *органическое* преподавание не может быть введено разом в наши училища: много препятствий встретит оно и в устройстве их и в предметной системе ученья, и в недостатке специального, педагогического подготовления в наших преподавателях; но его *должно* ввести, потому что оно единственное разумное, основанное на общих законах развития души человеческой, и есть необходимое условие хорошей, плодотворной школы.

Теперь следует сказать о втором *недостатке* школы Фрелиха — недостатке учебников, который тем замечательнее, что в других швейцарских заведениях, которые удалось мне видеть, строго держатся предписанных учебников. Признаюсь откровенно, что это отсутствие учебников мне очень понравилось; но я понимаю также, что оно возможно только в таком заведении, какова школа Фрелиха, в которой все наставницы воспитывались в том же заведении и все проникнуты идеями директора: здесь каждая наставница — живой учебник. Но у нас учебники вполне необходимы, и покуда — учебники обширные; со временем можно будет их несколько сжать, издавая в то же время особенные руководства для одних наставников; но пройдет еще много времени, пока у нас станут возможными те сжатые, полные мыслей и фактов учебники, какие издаются в настоящее время в Германии. Если такой учебник ввести теперь у нас, то он будет заучиваться наизусть, и принесет более вреда, чем пользы.

Что касается до классных записок, то и о них стоит сказать несколько слов. Учебники наши плохи, а потому лучшие преподаватели или выдают свои записки, или диктуют их. И то, и другое положительно вредно. Вред переписки объясняется психологически: переписывающий и пишущий под диктовку почти никогда не думает о том, что пишет; а между тем голова пишущего настолько занята, что он не может думать ни о чем другом; таким образом, ум его не только остается в бездействии,

но и привыкает к нему. Вот почему люди, переписывающие отлично, по большей части бывают очень тупы. В департаментах бывают такие образцовые писари, что если подложить им их собственный смертный приговор, то они перепишут его отлично и не поморщатся. Понятно, что таким делом нельзя занимать детей, об умственном развитии которых мы хлопочем. Все, что можно допустить, и то в высших классах, — это составление конспекта уже прослушанной лекции. Но к такому составлению конспектов должно приучать детей мало-помалу, и именно запиской содержания рассказов, бывших предметом классной беседы; рассказы эти, естественно, должны быть вначале самые коротенькие. Дитя надо бы приучить открывать в рассказе логическую связь мыслей и выражать ее коротко и ясно. Это и делается в школе Фрелиха, начиная с самых младших классов: зато конспекты лекций в старших классах действительно хороши, и целый обширный курс умещается на маленькой тетрадке, превосходно напоминающей все, что было существенного в лекциях.

Но пора перейти мне к самому преподаванию и к преподавательницам.

Я прослушал довольно много уроков в элементарной школе, слышал отличных преподавательниц, слышал посредственных, но плохих не слыхал. У самых слабых видна метода и специальное приготовление к преподаванию, которые делают их уроки полезнее для класса, чем урок иного нашего истинно талантливого преподавателя. Урок счисления в маленьком классе мне не совсем понравился; можно быть гораздо живее и занимательнее; урок французского языка тоже, но все же дело заметно подвигается вперед, весь класс работает, вопрос наставницы обращен к целому классу, так что все ученицы готовят ответ, и потом уже отвечает на него та, которую спросят. Польза этого простого приема очевидна; но у нас весьма немногие преподаватели его употребляют и большей частью, спрашивая одного ученика, предоставляют другим право ничего не

делать; тогда как здесь вопрос, по крайней мере, слушает уже каждая ученица. Прием этот так прост, что понять его пользу ничего не стоит; но для постоянного выполнения его со стороны учителя необходима привычка. К этому приему присоединяется еще здесь поднимание рук ученицами. Всякая ученица, которая может отвечать на вопрос учителя, подымает руку. К этому тоже должно приучить детей, и эта привычка здесь так вкоренилась, что не покидается даже и в старших классах. Если хотите, это не грациозно, — иногда целый класс похож на стадо гусей, вытянувших кверху свои тоненькие шеи, — но очень полезно. По числу поднятых рук, которые подымаются и тогда, когда наставница объясняет, в знак того, что объяснение понято и может быть повторено, — она судит о том, насколько ее понял класс. Когда руки не подымаются, наставница спрашивает о причине и замечает, что сделала ошибку в преподавании.

В третьем элементарном классе я попросил наставницу, молодую девушку лет двадцати, в живописном бернском костюме, показать мне, как дети рассказывают прочитанное. Выбран был рассказ из «Книги для чтения» Чуди, которая, по словам Фрелиха, употребляется за неимением лучшей. Рассказ читают дети попеременно, по назначению наставницы. Ученица, не знающая, где остановилась ее предшественница, теряет право на чтение. Прочитали статейку два раза, и потом началась беседа о прочитанном (Besprechungen). Вот в этих-то беседах о прочитанном и высказывается все искусство преподавания. Молодая бернуазка ведет дело уже очень недурно; видно, что со временем из нее выработается отличная преподавательница, а теперь она еще не совсем терпелива, и дети плохо ее слушаются. Однакоже беседа была ведена хорошо, толково, не вдавалась в мелочи, не уходила в сторону от главной мысли рассказа и выясняла ее понемногу в целом классе. Дар слова уже замечательно развит у детей: говорят они громко, ясно, определенно.

Хорошо; но я все ждал еще чего-нибудь лучшего — и нашел его в первом, старшем элементарном классе (дети от девяти до десяти лет), в котором я был два дня сряду. Этот класс весь так и ходит по мановению длинных пальцев высокой, сухой особы пожилых лет. Это великая мастерица своего дела; она играет на своем классе своими длинными, истинно педагогическими перстами, как на послушном и хорошо настроенном инструменте. Я не знаю, любят ли или боятся ее больше дети: притопнет она ногой, и класс притихнет; но стоит только ей позабыть где-нибудь на скамье свою костлявую руку, как дети поймают эту руку и жмут ее крепко и долго. Величайшее достоинство этой наставницы состоит именно в том, что она позволяет своему классу свободно бурлить и волноваться; но удерживает его всякий раз именно в тех пределах, которые нужны для успеха ученья. Найти середину между распущенностью класса и его мертвой неподвижностью очень нелегко; но для того, чтобы удерживать постоянно класс в этой спасительной середине, нужен врожденный педагогический талант и много навыка.

Когда я вошел в класс, дети занимались отечествоведением (Heimats-Kunde): рассказывали по чертежу окрестности Берна. Ниже я буду иметь случай поговорить о самом предмете; теперь же занимает меня более самый способ преподавания. Дети занимались уже давно и при той напряженности внимания, которой требует этот предмет, видимо, устали. Заметив это, наставница предложила хоровое пение. Надобно было видеть, как оживились дети: одни предлагали одну песню, другие другую; но большинство голосов было за какую-то *кукушку*. Наставница однакоже не одобрила этого выбора и предложила другие песни. Какое это могучее педагогическое средство — хоровое пение! Как оно оживляет утомленные силы детей, как оно быстро организует класс! Уже из того одного, что в наших училищах не введено хоровое пение и что даже наши поэты и наши артисты не сделали ровно ничего в этом отношении для детей, можно судить, как вообще наше общество до сих пор

мало занималось воспитанием своих молодых поколений. Попробуйте выбрать из нашей поэзии что-нибудь годное для пения детей, и вы найдете очень немногое. Поневоле придется затянуть что-нибудь вроде:

Зубы, десны крепче три
И снаружи и снутри;

а пора бы давно разбудить и нашу школу звонкой, дружной песней. В песне, а особенно хоровой, есть вообще не только нечто оживляющее и освежающее человека, но что-то организующее труд, располагающее дружных певцов к дружному делу. Вот почему наши крестьяне поют хоровую песню при всякой работе, требующей соединения сил; вот почему и в школу следует ввести песню: она несколько отдельных чувств сливает в одно сильное чувство и несколько сердец в одно сильно чувствующее сердце; а это очень важно в школе, где общими усилиями должно побеждать трудности ученья. В песне есть, кроме того, нечто воспитывающее душу и в особенности чувство, и притом чувство чисто человеческое: один человек только поет: даже соловей и тот не поет, а кричит.

Дети учатся петь по нотам, которые находятся в самих книжках со школьными песнями; но в этот раз они пели не по нотам, а по тем же педагогическим перстам своей наставницы: как это делалось, я уже не могу вам объяснить. Когда пропето было несколько песен, из которых иные дышали всей свежестью горной природы, наставница позволила пропеть детям и *кукушку*, и с каким одушевлением запели дети:

Kukuk, Kukuk, Kukuk, Kukuk!
Was schallt aus grünen Hecken,
Aus Busch und Baum hervor?
Es will uns spöttisch necken
Versteckter Vögel Chor!
Kukuk, Kukuk, Kukuk!
Ihr seid gewiss recht hässlich;
Drum lässt ihr euch nicht seh'n!
Schreit endlos, unermesslich:
Guck-guck, wir sind ja schön!

В песне, как видите, смысла очень немного; но напев, и особенно припев, сильно нравятся детям, и они выкрикивали весело, точно молодые кукушечки в зеленой роще. Наставница поступила очень хорошо, позволив детям пропеть их любимую песню; но поступила также очень педагогически, заставив их прежде спеть несколько таких песен, в которых было более смысла и изящного чувства. Детским чувством, точно так же, как и детской мыслью, должно руководить, не насилуя его. Детям естественно нравятся иногда очень уродливые вещи; но одно дело забава, от которой можно требовать только, чтобы она была не вредна, а другое дело — воспитание чувства.

Освеженные пением, дети дружно и с энергией принялись снова за занятие. Из книги Чуди прочтен был рассказ «Теодотус», в котором говорится, как пришли к пустыннику трое молодых людей просить совета, как бы им отделаться от своих пороков. Пустынник просил их вырвать с корнем молодые деревца, что юноши исполнили без труда, над деревцом потолще потрудились они больше; а толстого старого дерева и совсем не одолели.

Я подумал, что напрасно наставница выбрала такой не детский рассказ. Но надо было послушать, как беседа целого класса мало-помалу спустила этот рассказ до детского понимания и как дети, приводя примеры, выразили ясно убеждение, что пороки должно искоренять в детстве. Мораль, вызванная наставницей из самих детей, была так свежа, что одна девочка громко заплакала: вероятно, это напомнило ей какой-нибудь случай из ее детской жизни. Такое нравственное применение ученья встречал я здесь повсюду и слышал, как мастерски делает это сам Фрелих в старших классах. Такая мораль имеет смысл и такое учение имеет жизнь.

По моей просьбе, наставница показала мне, как делаются у них в классе письменные упражнения. Она прочла детям коротенький, но очень грациозный рас-

сказ из лучшей детской книжки, какую я только когда-нибудь видел*, поговорила о нем с детьми, а потом уже дети принялись писать. Упражнение было кончено очень скоро, а вследствие беседы вышло так, что каждая девочка по-своему передала один и тот же рассказ. Пересматривая тетрадки, я особенно был удивлен точностью и определенностью выражений; орфографических ошибок мало, почерк очень хорош. Вообще, в школе Фрелиха задачи не велики, но исполняются отлично, и дети привыкают все, что они делают, делать хорошо.

В элементарной школе преподаются следующие предметы: религия, отечественный язык, отечествоведение; в двух старших классах начала французского языка, счет, письмо, гимнастика, рукоделье; наглядное обучение соединено с отечествоведением. Скажу подробнее о некоторых из этих предметов.

1. Религия. Во всех четырех классах элементарной школы идут непрерывно рассказы из священной истории ветхого и нового завета; в каждом классе прибавляются новые рассказы и старые беспрерывно повторяются, расширяются, уясняются, связываются с новыми, если к тому представляется удобный случай; но, вообще, каждый рассказ передается отдельно, как картинка в своей особой рамке. Уже в секундарных классах проводится по всем этим рассказам, сильно отпечатлевшимся в душе детей, одна связывающая мысль откровенной религии. Рассказы передаются наставницей словесно, с применением к жизни и по возможности наглядно, для чего употребляются чертежи, картины и объяснение тех явлений природы, которые попадаются в библейских рассказах. Наизусть в каждом классе изучаются несколько молитв, изречений священного писания, несколько протестантских гимнов и духовных стихотворений. Все это сначала уясняется до такой степени, что самое изучение не представ-

* Kinderbüchlein, von Staub.

ляет уже никакого труда. В рассказе учительница обязана придерживаться библии, но только в самых существенных выражениях, на которых строится весь рассказ; эти выражения иногда заучиваются наизусть; в остальном же наставнице предоставлена свобода, так что она может приблизиться к детскому пониманию. Искусство рассказа детям есть совершенно особенное искусство, и к нему-то должно приучать в учительских институтах. Мастерски веденный рассказ, где главная идея выдается далеко вперед, а побочные естественно к ней привязываются, где есть моменты отдыха для ребенка, — такой рассказ врезывается легко в душу дитяти и также легко ею воспроизводится. При повторении идут уже добавления, подробности. Присутствуя при экзаменах на должности секундарных учителей в Берне, я слышал, какое сильное внимание обращают экзаминаторы на педагогическую отделку рассказов. Часто вспоминал я здесь и наших преподавателей закона божьего. Впрочем, должно заметить, что хорошие преподаватели образуются легко только из тех людей, которых учили так же хорошо в детстве; проложить же самому себе дорогу неимоверно трудно, и по большей части та школа, которую прошел сам преподаватель, сильно отзывается в его преподавании. Вот еще одна из причин необходимости учредить у нас теперь же учительские институты; впоследствии, когда улучшатся наши школы, учительские институты будут менее необходимы, чем в настоящее время: это единственное средство исправить нашу школу, а из хорошей школы уже гораздо легче выходят хорошие преподаватели.

2. Отечественный язык. Само собой разумеется, что собственно грамматики в элементарных классах нет; а есть только практические упражнения в словесном и письменном употреблении языка. Я уже выше отчасти познакомил с этими упражнениями; но вот еще одно, которое я видел: учительница пишет на доске вопросы вроде следующих: «что такое дом? Что у него сверху, что снизу и что с боков? Что видно на

крыше? Что видно в стенах? К чему служат окна, двери и печи? Кто строит дома? для чего они служат?» Ученицы пишут ответы на эти вопросы, и из ответов возникает довольно стройное описание дома. Описание это снова пишется на доске; отдельные предложения связываются, дополняются, исправляются самими ученицами с помощью наставницы, причем объясняются и доступные для детей правила. Материал для таких упражнений берется из *отечествоведения.* Для приобретения навыка в хорошем чтении читают несколько раз одну и ту же статейку на том основании, что дитя, которое прочтет хорошо десять страниц, будет читать лучше того, которое прочтет дурно двести. Ничего хорошего не выходит из такого чтения, которое у нас еще нередко употребляется, когда ученики читают один за другим все далее и далее, а учитель только покрикивает: «следующий!» Что читают дети, то, конечно, прежде уяснено. Вообще отечественным языком занимаются очень много; он составляет центральный предмет во всем заведении; на него полагается *двенадцать* получасовых уроков в неделю, и, кроме того, каждый другой урок есть вместе с тем урок отечественного языка, потому что ни одно неточное или неправильное выражение в ответе ученицы не останется неисправленным. Здесь очень хорошо понимают, что родное слово есть основа всякого умственного развития и сокровищница всех знаний: с него начинается всякое понимание, через него проходит и к нему возвращается. Слово есть плоть духа, и пока дух не выработается в слово, не овладеет им совершенно, не проглянет сквозь него ясно для самого себя и для других, до тех пор он не может двигаться и развиваться свободно: ему трудно, как птице в клетке, как невольнику в колодках; он бьется, рвется и вянет от недостатка свободы, движения; не развивается, а вымокает, как зерно под водой, от недостатка атмосферы. Если я сравню наши классные занятия родным словом с тем, что вижу здесь, то и этого уже достаточно, чтобы показать мне всю отсталость нашего общественного образо-

вания. Новые училища наши должны бы быть проникнуты убеждением, что слово есть единственная сфера развития духа и что на обладании этой сферой должно строиться всякое учение и развитие.

3. Французский язык преподается только в двух высших классах элементарной школы, и я нашел бы это слишком ранним, если бы дети не были достаточно развиты вообще и достаточно подготовлены в отечественном языке, что редко встречается у нас в десятилетних детях, которых в прежнее время разом начинали учить по-латыни, по-французски и по-немецки, хотя они еще плохо читали и по-русски. Не значило ли это убивать развитие и охоту к учению в самом начале? Во втором элементарном классе назначено у Фрелиха по 3 часа в неделю на французский язык; в первом (старшем) — по 4 часа; а в секундарных, во всех — по 6-ти. И это дельно. Если уж изучать язык, то изучать его не затем, чтобы остановиться на бесплодном знании сотни слов, склонений и спряжений. В мое гимназическое время в каждом классе назначалось по два часа на французский и по два на немецкий язык — видно, не желали обидеть ни того, ни другого; зато же и забывали мы в старшем классе, что выучивали в младшем, и выходили многие, не зная читать ни по-французски, ни по-немецки. При изучении иностранных языков следовало бы, как мне кажется, держаться следующих правил: 1) не приступать к изучению иностранного языка, прежде чем будут положены прочные основания к обладанию языком отечественным; 2) устроить дело так, чтобы грамматика родного языка всегда предшествовала грамматике чуждого; 3) выбрав тот или другой язык для изучения, назначать на него возможно большее количество времени и никак не менее шести часов в неделю, на каждый день по уроку, потому что трудности иностранного языка могут быть побеждены только беспрестанным повторением, предупреждающим забвение; 4) никогда не начинать изучение двух иностранных языков разом; 5) приступать к изучению второго иностран-

ного языка не иначе, как дав прочное основание в первом.

В преподавании французского языка употребляется в школе Фрелиха книга Миевиля, которая сильно напомнила мне нашу книгу Марго.

4. Отечествоведение (Heimats-Kunde). Под этим названием выработан немецкими педагогами, на прочном основании, положенном Песталоцци, особенный предмет, не существующий в прежних учебных курсах и не введенный еще в наши училища. Но так как в «проекте» сделана попытка на введение подобного курса, то я считаю небесполезным показать подробнее, что такое это Heimats-Kunde в школе Фрелиха. Вот программа занятий по этому предмету в младшем классе элементарной школы: «Heimats-Kunde» (3 часа в неделю). *Школьный дом и его окрестности. Наглядное изучение определенного числа предметов и явлений.*

«Что касается до усвоения детьми пространственных отношений, то материал этого класса следующий: *школьная комната* и ее части, по положению, величине, материалу, цвету и проч. Предметы, находящиеся в школьной комнате, рассмотренные и распределенные в точности по их положению, назначению, свойствам и проч. План школьной комнаты со всеми ее особенностями; план этот появляется мало-помалу перед глазами детей; перерисовывается ими сначала с классной доски на грифельные, а потом чертится на память. Чтение плана (т. е. рассказ по плану), нарисованного на картоне (каждый класс имеет свой план). Сравнение классной комнаты с обыкновенной жилой комнатой. Деятельность учительницы и учениц. Школьное общество, обязанности учащихся в отношении посещения классов, школьных вещей, платья, подруг, посторонних посетителей. *Семья.* Жизнь в семье с родителями: отношение к братьям, прислуге, родным, знакомым и незнакомым. Изучение этажа, в котором находится школьная комната, потом прочих этажей — погреб, чердак, кровля. Постройка дома; рисовка отдельных

частей дома, план целого дома и чтение этого плана. Ближайшие окрестности школы, соседние дома, площадь перед школой и фонтан на ней с относящейся к нему легендой. Хлебный магазин (Kornhaus, почему и сама площадь называется Kornplatz): его назначение; погреба (винные) под ним; вал и вид с этого вала (школа стоит невдалеке от крутого, обделанного спуска в нижнюю часть города; на этом валу садик, где играют дети между классами; вид с вала прекрасный). Описание садика в различное время дня и года; площадь в различное время. Улицы, выходящие на площадь; какой вид имела эта площадь в прежнее время. Рисовка плана окрестностей школы и чтение его.

«Воспитание смысла местностей и форм (des Orts- und Formen-Sinnes) составляет главную задачу этого курса. Черчение детьми плана на память должно обращать на себя сильное внимание наставницы; конечно, нельзя требовать от детей совершенно точного чертежа, но форма и положение вещей должны отразиться ясно в детском созерцании, и дети должны знать, что значит каждая черта и каждая точка на плане. Это приучает детей видеть собственными глазами и верно удерживать в памяти то, что они видели. Таким образом будет положено прочное основание черчению географических карт и их чтению. Все пространственные отношения должны быть определены по странам света, начиная со стен школьной комнаты. Очень важно, чтобы каждое представление сопровождалось рассказом, объяснением и изучением стихотворения, если есть такое, которое может быть поставлено с ним в связи.

«Из отдельных предметов и явлений природы в младшем классе рассматриваются следующие: *человек*. Общее различие тела и души; главные части тела — голова, туловище, члены. *Животные*: мышь, кошка, коза, курица, ласточка, орел, лягушка, щука, пчела, саранча, дождевой червяк. В заключение общий сравнительный обзор изученных животных и разделение их (в каждом классе школы есть свой маленький каби-

нет естественных предметов, приноровленный к курсу). *Растения*: груша, сосна и т. д. Наблюдение над развитием растений в саду (у каждой ученицы есть в школьном саду своя грядочка), на прогулках и в цветочных горшках от прорастания семени до увядания растения. Обзор изученных растений, разделение их. *Минералы*: медь, кремень, мел. *Вода*: свойства, местонахождение, примесь посторонних веществ; перемены от тепла и холода, польза. *Воздух*: назначение, перемены и проч. Обращение детского внимания на обыкновенные явления природы: облака, дождь, град, роса, иней, снег, радуга, гроза. Солнце, месяц и звезды. Времена года. На все это учительница обязана обратить детское внимание и возбудить в детях охоту к вопросам *.

Беспрестанно повторяясь, и, при повторении, расширяясь, уясняясь и добавляясь, курс этот через четыре года достигает в первом (высшем) элементарном классе следующего вида.

Heimats-Kunde (3 часа в неделю). *Изучение бернского округа до пределов бернского горизонта* (горизонт Берна очень обширен: ясно видны снежные вершины верст за сорок и далее). *Наглядное изучение определенного числа естественных предметов и явлений.*

Что касается до усвоения детьми пространственных отношений, то материал этого класса следующий. Самый город и окрестности его до горизонта (самый город, со множеством своих исторических памятников и легенд, изучен уже в прежних двух классах) и на север: Брикерельд, Энги и т. д., бумажная фабрика, мельница и т. д. (Мы избавляем читателя от перечисления незнакомых ему окрестностей Берна, представляющих богатый и разнообразный материал для изучения). Ориентирующий обзор до горизонта. Сравнение города и деревни: здания и дороги в деревне, число и расположение домов, улицы, площади, особенности зданий, жители деревни, их занятия и т. д. Ученицы со своей

* Die Einwohner-Mädchenschule in Bern. 1861. S. 72 u. 73.

наставницей должны посетить сколь возможно более из упоминаемых местностей. Что замечено дорогой, должно быть в школе начерчено; ученицы должны поставить на план все посещенные ими местности. Иногда должно начертить план прежде, чем идти на прогулку, для того, чтобы дети могли удобнее ориентироваться. План и карту бернского округа должны дети читать в совершенстве.

Из отдельных предметов и явлений природы рассматриваются следующие: *человек*: повторение и пополняющее изложение наружных и внутренних частей тела; чувства; телесные потребности человека; о пище и питье, сон; четыре человеческие возраста, важнейшие гигиенические правила; о духе и его способностях. *Животные:* лошадь, собака и т. д. (одни животные повторяются с добавлениями, уже возможными в этом классе; другие проходятся вновь; то же делается с растениями и минералами, в коих общие обзоры и классификации). *Страна*: равнина, возвышенность, холмы, горы и их части; горный хребет; горная страна; снежные горы, лавины, глетчеры. *Вода* (вода, равно как и воздух, проходится во всех четырех классах): источники, минеральные и горячие ключи и т. д., кругооборот воды. *Воздух* и т. д.*

Приведенного я считаю достаточным, чтобы дать понятие о том, что такое разумеется здесь под именем Heimats-Kunde. Легко себе представить, сколько ярких, верных действительности образов, совершенно конкретных, накопится в душе детей от такого живого, наглядного, осязательного курса. Что такой курс совершенно на месте в народном училище — это неоспоримо, но, конечно, его должно применить и к горизонту каждой местности и к потребностям того класса, дети которого учатся в школе. В школе сельской главное место должны занять обработка полей, огородов, убор сена, удобрение земли и т. п., причем, конечно, должно рассчитывать и на то, что народная школа дает оконча-

* Ibid. 5, 81.

тельное образование крестьянину, тогда как здесь рассчитывается на дальнейший курс. Но как светло, как сознательно и разумно может взглянуть дитя после такого курса на окружающий мир! В приготовительной школе, какова школа Фрелиха, этот курс вводит детей в науку; но не как в мертвую груду книг, а как в живое изъяснение мира, исполненного жизни. Кроме того, подобный курс дает богатейший и разнообразнейший материал при изучении родного языка. Из него черпается содержание для всех упражнений детей в выражении своих мыслей и содержание живое, изученное наглядно, осязательно, а не те тени из мира мечты, которыми занимаются иногда наши ученики. Но отдайте преподавание отечественного языка одному преподавателю, а преподавание *отечествоведения* другому, и выходит уже совершенно не то: слово будет без содержания, а богатый материал не оживится словом, и не будет того результата, который я нахожу здесь, в ученицах старших классов; богатство мыслей, точность и определенность языка, легкость выражений, яркая конкретность образов, верность действительности.

Руководство к такому курсу *для учащих* можно и должно составить. Здешние преподаватели и преподавательницы пользуются при своих объяснениях превосходной книгой Гардера (Handbuch für die Anschauungsunterricht von Harder. Altona. 1858), с которой я хорошо познакомился еще в С.-Петербурге, и книгой Зандмейера (Sandmeyer), которой я еще не знаю. Для того, кто пожелал бы приготовить такой курс, я могу указать еще, кроме известной книги Денцеля, на следующие два английских сочинения: Lesson's in General Knowledge, by James Mann. London, 1856 и Readings Lesson by Edward Hughes, London, 1855. Кроме того, можно много заимствовать прекрасных описаний из книги Вюлье: Esquisse d'une nouvelle géographie physique, par A. Vulliet. Paris, 1857. Но русский отдел в такой книге придется создать совершенно заново, и так как

хорошие педагогические статьи нелегко составляются, то и нельзя ожидать совершенно удачного выполнения этого отдела с первого же раза.

Такая книга *для учащих* необходима; но *для учеников* она невозможна. Каждая школа имеет свой особенный горизонт, и к этому горизонту должно быть приноровлено преподавание самим наставником. В Швейцарии стараются внести, сколько возможно, подобный курс в обыкновенную «книгу для классного чтения» (Schul-Lesebuch), на которой основывается все учение в народных школах, и потому почти каждый кантон (из прогрессивных) имеет свою особенную классную книгу; но, конечно, это удается только до известной степени, и все же на обязанности наставника остается применение книги, написанной для целого кантона, к горизонту школы. Полного достижения подобной цели, конечно, можно ожидать у нас только от учителей, получивших специальное подготовление к своему делу в учительских институтах; но «пока травка подрастет, воды много утечет», и следовало бы сделать что-нибудь в этом отношении и для теперешних школ.

Я полагаю, что недурно бы было, если б министерство просвещения, составив подробную, точную и ясную программу такого курса и распубликовав ее, назначило премии за лучше составленные курсы с точки зрения той школы, в которой преподает излагающий. Лучшие из этих курсов можно бы было напечатать и таким образом положить начало введения отечествоведения и в наши школы.

Об остальных предметах элементарной школы я говорить не буду. Замечу только мимоходом, что арифметика в школе Фрелиха преподается и расположена по классам хуже других предметов. Фрелих по натуре своей поэт и уже слишком недружелюбно смотрит на рассудочный элемент в женском воспитании. Так, в одном месте он говорит: «учености и строгой логики не только не должно требовать от жен-

щины, но держать их от нее подальше»*. Учености — пожалуй; но логики почему же? Строгая, т. е. верная логика, или, другими словами, зоркий и верный рассудок необходимы как для мужчины, так и для женщины.

Перейду теперь к секундарной школе.

Секундарная школа разделяется на шесть годовых классов. В низших классах все предметы преподает одна наставница, в высших входит мало-помалу предметное преподавание; но, тем не менее, каждый класс поручен одной воспитательнице, которая, вместе с тем, преподает несколько главных предметов. Предметы в секундарных классах следующие: религия, отечественный язык, французский язык, отчизноведение и мироведение (Vaterlands- und Welt-Kunde), счет, письмо, рисование, пение, рукоделие, гимнастика. Не обязательные предметы: английский и итальянский языки и живопись.

Я обращу ваше внимание на преподавание только двух предметов, а именно: отечественного языка и, так называемых, предметов *реальных*, соединяемых в один отдел под чуждым для нас названием Vaterlands- und Welt-Kunde.

Отечественный язык в секундарных классах изучается грамматически, выводя, конечно, правила из примеров, но не вдаваясь в излишние тонкости. На словопроизводство и словообразование обращают большое внимание. Письменные и словесные упражнения в языке занимают первое место и расположены очень систематически, по методе Бонне, с прекрасной книгой которого я желал бы вас познакомить. В трех старших классах идет систематическое чтение немецких писателей, а потом все сведения об авторах и их произведениях, приобретаемые при чтениях, сводятся в одну общую историческую картину.

* Ibid., § 20.

Vaterlands- und Welt-Kunde заменяют здесь Heimats-Kunde элементарных классов. В этом предмете соединяются география, история (всеобщая и отечественная) и естественные науки. Центральным предметом служит география: естественные науки дают ей материал, а история на ней строится. Я давно мечтал о таком предмете, и потому очень обрадовался, встретив его здесь: однакоже то, что я нашел, не вполне меня удовлетворило: видно хорошее начало, но до совершенства еще далеко. Много нужно педагогической работы над всеми тремя предметами, чтобы соединить их в одну науку мира. Желание такого соединения предметов основано на том психическом законе, что душа наша особенно легко, ясно и прочно усваивает то, что воспринимает через орган зрения и, вследствие того, может всегда представить себе в виде картины. Историческое происшествие, которое совершается в известной мне местности, с известной обстановкой, ход которого я могу провести по карте, врезывается в мою душу гораздо прочнее и вызывается из нее гораздо легче, чем то, которое совершается для меня на воздухе, в каких-то неопределенных пространствах. С другой стороны, живое представление страны возможно только тогда, когда я живо и верно могу себе вообразить те формы земной поверхности, те естественные явления и естественные произведения, соединение которых и составляет характер данной страны. Вот почему полезно было бы так вести курс географии, истории и естественных наук в общеобразовательном заведении, чтобы эти предметы шли рука об руку, поддерживая, пополняя и оживляя друг друга, и дружно строили в душе воспитанника прочное здание ясного, живого и верного миросозерцания. Но, повторяю еще раз, для того, чтобы выработать и ввести в школе такой предмет, много нужно еще педагогического труда. Однакоже, где нет начала, там не будет и конца, и я очень обрадовался, найдя в школе Фрелиха, по крайней мере, основания этого дела, опыт и педагогическая мысль довершат осталь-

ное. Я постараюсь дать вам хотя некоторое понятие, что делается в школе Фрелиха по этому предмету.

В шестом (т. е. младшем) классе проходится *из географии*: вид земли, доказательство ее шарообразности; общее обозрение земной поверхности, разделение воды и суши (прошу не забыть, что эти дети прослушали уже Heimats-Kunde); разделение пяти частей света; главные горы, реки и лежащие на них города. География Швейцарии — подробнее и бернский кантон еще подробнее. *Из истории:* общее обозрение всемирной истории на географическом основании. Древний мир: восточные народы, греки и римляне, спаситель. Новый мир: средние века, реформация, новое время. В каждом из этих отделов дается хотя по одному характеристическому образу; прочное усвоение немногих главнейших годов. История бернского кантона в подробных биографиях и картинах. *Из естественной истории летом:* луговая жизнь (Wiesenleben); подготовительные сведения о растении и его частях, история некоторых растений (яблонь, груш и т. д.) во все четыре времени года. *Зимой*: важнейшие части тела животных; представители классов подробно; сравнение животного и растения; система пройденного. Из минералов — соль, железо, кремень. В конце разделение и сравнение трех царств природы. В каждом отделе есть несколько подробных естественно-исторических монографий. Таким образом, все отделы естественных наук ведутся разом, что имеет несомненное преимущество перед последовательным преподаванием этих наук — одна за другой, как везде делается у нас.

В следующем, *пятом* классе из *географии* проходятся: вид земли, доказательства ее шарообразности и (добавляется вновь) знание географической сети. Повторение с добавлениями общего описания земли, важнейшие страны Европы и главные города в них. Швейцария: повторение и добавляется вновь — естественные произведения Швейцарии. Берн — повторение

и избранные характеристические картины бернской природы. Из *истории*: пополненное обозрение всемирной истории на географическом основании; кроме того, греческие саги и отдельные черты римской доблести. Открытия и изобретения XIV и XV столетий. Из швейцарской истории — главные эпохи швейцарской истории, в связи, до реформации. Из *естественной истории*: жизнь в лесу, лесные растения, история леса в четыре времени года. Некоторые представители животных пород, преимущественно те, которые необходимы для полноты картины леса (многое заимствуется из превосходной, заслужившей европейскую известность, книги Чуди — Alpenwelt). Из *минералов*: торф, мел, шифер. Общие понятия о человеке.

В *четвертом* классе из *географии*: повторение пройденного из математической географии и вновь: движение земли и его последствия, времена дня и года и т. д. Из *истории:* повторение общего обозрения с добавлениями и вновь — германские саги. Главная задача — новая история Швейцарии. Из *естественной истории* — садовая жизнь и т. д. ...

В *третьем* классе начинают уже строиться в систему сообщенные детям богатые материалы. Из *географии*: математическая география; Европа и ее колонии. Из *истории*, кроме общего обозрения, снова пополняемого, специально — древняя история и т. д.

Переданного считаю достаточным, чтобы дать некоторое понятие о том, что это за курс. Знаю, что многим покажется он чем-то странным, хаотическим; но из этого хаотического преподавания возникает довольно (не вполне) стройный образ мира в головах учащихся; а из такого, где одна наука идет вслед за другой, нигде не сталкиваясь, хоть это и очень стройно в программе, выходит хаос в голове ученика, или еще хуже: то мертвое состояние идей, когда они лежат в голове, как на кладбище, не зная о существовании друг друга. Иное дело наука в своей системе, а иное — педагогическое развитие детей и передача им необхо-

димых и полезных для жизни сведений. При распределении предметов преподавания в общеобразовательных заведениях должно иметь в виду не науки в их отдельности, а душу учащегося в ее целости и ее органическое, постепенное и всестороннее развитие, тогда и не будет тех диких явлений, какие теперь на каждом шагу встречаете в школе: ученик, проучившись года три, четыре, рассказывает вам о Салманассаре, а не знает, кто такой был Петр Великий; да иной счастливец так и выйдет из заведения с одним Салманассаром в голове: некончивших курс у нас выходит не мало. Не науки должны схоластически укладываться в голове ученика, а знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь. Каждый класс, начиная с самого младшего, должен иметь свое округленное миросозерцание, доступное возрасту учеников, и в центре этого мира, отразившегося в детской душе, должна блестеть, как солнце, все освещая и согревая, нравственная, гуманная христианская идея. С каждым годом это миросозерцание должно углубляться, расширяться и пополняться: тогда только дитя найдет жизнь в школе, а не непонятную букву, ведущую его к непонятной, отдаленной цели; тогда только и школа войдет в жизнь человека, а не будет неизбежной, скучной процедурой детского возраста. Я сохраняю твердое убеждение, что современная школа идет к тому положению, когда только в конце ее, а не в начале раскроется система науки; точно так же, как в истории человечества, — знания строятся в систему, а не система наполняется знаниями. Желал бы от души, чтобы в основу распределения предметов и в программу наших общеобразовательных заведений вошел психологический закон развития души человеческой, а не схоластическая система разделения знаний. Но, конечно, к этому в настоящее время можно только стремиться; хорошо уже и то, если при устройстве наших учительских инсти-

тутов будут иметь в виду приготовление наставников к такому преподаванию.

Секундарными классами оканчивается общее образование девиц.

Высшая школа (Fortlbildungsschule) есть заведение самостоятельное. Оно имеет две цели: 1) дать вообще высшее образование тем девицам, которые, окончив общее образование, желают поддерживать и продолжать его и имеют для этого достаточно свободного времени; 2) специально приготовлять к занятию должностей учительниц в рабочих, малолетних, первоначальных и секундарных школах и в должности домашних наставниц.

Высшая школа состоит из трех классов: первые два назначаются для желающих получить патент не выше учительницы первоначальной школы, а все три, со включением высшего, для девиц, желающих получить патент учительницы секундарной школы или домашней наставницы. Оба первые класса разделяются еще каждый на два отделения: одно назначается для тех, которые желают пройти все три класса и могут при поступлении выдержать экзамен из курса секундарной школы; а другое для тех, которые выдержали экзамен из курса первоначальной и идут не выше второго класса. В обоих отделениях науки преподаются совместно, за исключением французского языка. Средства школы не дозволяют, кажется, разделить более эти два отделения.

В программе *высшей школы* вы встречаете, по большей части, повторение того (с добавлением), что было пройдено в элементарных и секундарных классах; но уже в новом виде, в новой группировке, и здесь уже выступает система науки! Предметы преподавания следующие: религия, наука воспитания (Erziehungslehre), учение о школе (Schul-Kunde), практические упражнения в преподавании, учение о семействе (Familien-Kunde — в одном высшем классе), немецкая проза, немецкая поэзия и литература, всеоб-

щая литература и история искусства (в одном высшем классе), французский язык, естественная история, всеобщая и отечественная история, география, счет, элементарная рисовка (для тех девиц, которые поступили прямо в младший класс высшей школы, не проходя секундарных классов), рисовка с натуры, живопись (для одного старшего класса), пение, рукоделье и гимнастика.

Мы остановимся на тех предметах, которые своим заглавием не вполне еще говорят, в чем дело.

В науке воспитания (Erziehungslehre) излагаются те физиологические и психологические законы, на которых строится искусство воспитания и общие основания самого искусства. В учении о школе (Schul-Kunde) излагаются собственно правила о приемах школьного ученья, управления и порядка, история школ вообще и швейцарской в особенности. Практические упражнения будущих наставниц состоят в том, что они присутствуют при преподавании в классах низших и средней школ и сами преподают под руководством наставниц класса. Я был при таких практических упражнениях: очередная девица преподавала, а прочие слушали и записывали ее ошибки. В конце недели все практиканты собираются и под руководством директора разбирают свою педагогическую деятельность за неделю.

В учении о семействе (Familien-Kunde) излагается сущность и значение семьи, ее организм, отношения женщины как супруги, матери и хозяйки, управление хозяйством и т. д. История семьи и положение женщины в различные периоды всемирной истории.

В классе немецкой поэзии девицы занимаются не только чтением и разбором немецких поэтов, но и самостоятельным стихосложением, к которому девицы приучаются еще с секундарных классов, и к концу курса иные достигают в том искусстве замечательной степени совершенства. Г. Фрелих очень поощряет это занятие, полагая, что им воспитывается чувство

изящного; но нельзя не видеть здесь личного пристрастия директора. Некоторые стихотворения, читанные при мне девицами, были действительно очень замечательны, если не по стиху, то по глубине мысли; весь класс, под руководством директора, критиковал.

Летом читается в *высшей школе* общий курс литературы, а зимой даются публичные лекции. Так мало-помалу школа раскрывает свои двери и вводит своих учениц в свободное занятие литературой и искусством, а живая связь между заведением и его бывшими воспитанницами никогда не прекращается. Да и вообще между заведением и обществом нет никакой китайской стены; родители сами управляют заведением, где учатся их дети, беспрестанно сходятся с воспитателями и воспитанницами, учреждают общие гулянья, общие праздники, и школа составляет как бы общую принадлежность семейств.

Теперь несколько слов о специальном приготовлении наставниц.

Я уже упомянул о практических упражнениях в преподавании, они устроены разумно; но не в них главное дело, а в *педагогическом* повторении предметов, пройденных педагогически же. Девица, учившаяся у хорошей наставницы и по хорошей методе, сама легко и скоро делается хорошей учительницей. Она и в младших классах все, что говорила, говорила ясно, отчетливо, педагогически. В специальном классе пользуются уже той приобретенной способностью и вновь проходят педагогически те предметы, которые девица готовится преподавать, воодушевляя ее в то же время высшими курсами и приводя к сознанию те педагогические законы, по которым она привыкла уже поступать с детства. В специальном классе ученица, отвечая урок, излагает лекции, и с той точки зрения критикуют ее наставник и подруги. Вот и все немногосложное дело специального приготовления к обязанностям учительницы; но в чем же здесь вся сущность? — *в хорошо устроенной первоначальной и секун-*

дарной школе. Прежде чем приготовлять учительниц в другие заведения, Фрелих позаботился о тсм, чтоб укрепить и улучшить свое; лучших, талантливейших девиц оставлял он учительницами в своих школах — и когда дерево само укрепилось и укоренилось, то начало приносить прекрасные и обильные плоды. Теперь в школах Фрелиха, за немногими исключениями, преподают его же лучшие воспитанницы, и все заведение приобрело то единство духа и идеи, которое действует могущественно на новых учениц и приготовляет в них легко отличных воспитательниц. Я слышал одну берлскую *гражданку*, которая с некоторым презрением отзывалась о школе Фрелиха, говоря, что в той школе воспитываются только будущие наставницы. Но если мужские заведения должны иметь разные назначения, то женские могут иметь только одно — готовить воспитательниц будущих поколений.

При устройстве наших учительских институтов также надобно иметь в виду, чтобы прежде дать им самим окрепнуть, и потом уже требовать от них хороших и обильных плодов.

К каким блестящим результатам может привести такое *органическое* улучшение преподавания и приготовление наставниц — я видел в школе Фрелиха. Некоторые из воспитанниц заведения преподают специально предмет в *высшей школе* — и преподают превосходно. Я слышал одну такую преподавательницу географии. Она излагала при мне пластический вид азиатского материка. Специалисты знают, как труден этот предмет для изложения, если в него введены риттеровские идеи; но надобно было послушать, как легко справлялась эта молодая девушка со всей этой трудной философско-географической терминологией! Прозрачность слова удивительная: идея, и идея глубокая и трудная, светится сквозь него во всех своих подробностях и с величайшей верностью. Ни разу не затруднилась преподавательница в приискании слова, ни разу не сбило ее постоянное вмешательство девиц,

которых она сама же вовлекла в беседу, исправляя чрезвычайно метко каждое их неточное выражение.

Другой, еще более блестящий образец преподавания видел я на уроке физики. Молодая преподавательница излагала с химическими опытами состав воздуха (я был в начале семестра), опыты производились на маленькой дощечке, поставленной на кафедру, и с аппаратами весьма плохими. Несмотря на то, опыты были произведены наставницей чрезвычайно удачно, отчетливо и быстро; но не в опытах главное дело, а в объяснениях и в том умении, с которым преподавательница заставляла весь класс участвовать в этих объяснениях. Пусть бы послушали эту наставницу те, которые не допускают, чтобы женщина могла быть хорошей преподавательницей. Я знаю одного превосходного русского преподавателя естественных наук, каких мало встречаю и здесь; но и он нашел бы что позаимствовать из методы преподавания этого физика женского пола. Ученицы сильно привязаны к этой своей наставнице и гордятся ею.

Но пора мне и расстаться с школой Фрелиха, которая сильно заинтересовала меня, но, вероятно, успела уже наскучить читателю. Однакоже я не могу не сказать еще нескольких слов о лекциях самого Фрелиха, на которых я убедился, до какой степени все заведение проникнуто поэтически-педагогическим духом своего форштегера.

Первая лекция Фрелиха, которую я слышал, была педагогическая. Фрелих — первоклассный преподаватель; у него уже нет какой-нибудь особенной методы преподавания; он творит свою методу беспрестанно, смотря по ходу лекции, и каждая фраза Фрелиха врезывается в душу слушателям во всей своей полноте и отчетливости. Несмотря на одушевленный, несколько даже проповеднический тон лекции, Фрелих беспрестанно обращается к слушательницам: одну он просит развить далее высказанную им мысль, другую показать основание этой мысли в том, что уже передано

было прежде, третьей поручает найти практическое применение теоретически развитой идеи. Сначала вы можете подумать, что это не новая лекция, а повторение: так сознательно и свободно принимают в ней участие ученицы. Тон с ученицами дружески наставительный: «Докажите мне это, Марта! Объясните мне это, Берта! Так ли это, Эмма Никлаус?» Невольно припомнились мне наши *госпожи*: «Дважды два, сколько будет, госпожа Иванова?» А эту госпожу чуть видно из-за скамейки.

Тема педагогической лекции состояла в том: как из индивидуальных образов, воспринятых душой, образуются понятия и как воспитание должно заботиться о том, чтобы не отвлеченные схемы понятий, но живые образы, во всей своей яркой индивидуальности ложились сначала в душу дитяти с тем, чтобы потом наставница могла возводить эти образы в понятия, а не навязывать понятий дитяти. При такой отвлеченности предмета наш преподаватель был бы доволен, если бы в ответе выразилось хоть какое-нибудь понимание дела: здесь малейшая неточность в выражении вызывает строгое замечание.

На второй лекции Фрелих излагал переход от восточной поэзии (из которой он очень хорошо познакомил девиц с Гафизом) к поэзии житейской и приступил к Гомеру. «Отличительный характер греческой поэзии, — говорил Фрелих, — состоит в торжестве здравого рассудка и ясного, чисто человеческого чувства над инстинктами, глубокими, сильными, но беспощадно властвующими над человеком на востоке». Для подтверждения этой мысли Фрелих приводил примеры из Илиады и Одиссеи, уже знакомых слушательницам еще с младших классов. Особенно врезалось мне в память прекрасное объяснение того места из Одиссеи, где греческий герой самым простым, детским, но могучим способом защитился от гибельного пения сирен. Сказав, что мораль этого вымысла и теперь имеет свое полное значение, педагог прочел превосходную нрав-

ственную лекцию девицам: вот это наставник и воспитатель в одно и то же время!

На третьей лекции Фрелих разбирал поэтические произведения девиц. Он принес с собой кипу тетрадей и выбрал из них, что считал лучшим. Особенно были хороши два стихотворения какой-то Эммы. Одно из них было написано на заданную тему — «Спящее дитя»; а другое было совершенно свободное произведение, под названием «Педанту». Первое заслужило почти безусловное одобрение, и в самом деле было замечательно и по глубине мысли и по поэтическому чувству; но, вытащив из кипы другое стихотворение «Педанту», Фрелих сказал автору: «это вы мне посвятили, Эмма?» Девушка сконфузилась, стала уверять, что не имела намерения задеть своего наставника, и Фрелих тотчас же прибавил, что он пошутил. Но по всему было видно, что Эмма действительно хотела отплатить этим сарказмом Фрелиху за какое-нибудь слишком строгое замечание. Тут увидал я всю силу педагогического таланта Фрелиха: с полным убеждением в правоте своего дела и с той откровенностью, которая одна только и может связывать уже взрослых молодых людей с их наставником, изложил Фрелих всю разницу между приторной французской манерностью и необходимой женственностью во всех словах и поступках женщины. Как беспощадно издевался он над теми гримасами высшего тона, изучать которые посылают иные родители своих детей во французские институты!

Со школой Фрелиха простился я в саду, где старшие девицы занимались гимнастикой, а дети своими грядочками. На прощанье малолетняя школа нарвала мне огромный букет.

В Берне я осмотрел еще кантональное училище и одну первоначальную школу; но скажу о них при описании тех же заведений в других кантонах; а теперь пора мне из Берна, и я завтра же отправляюсь в учительскую семинарию в Мюнхенбухзее.

Письмо пятое

Мюнхенбухзее и Гофвиль

В Мюнхенбухзее из Берна можно доехать по железной дороге, но так как от станции Цёфрикон до местечка, где находится семинария, надобно идти пешком версты три, а погода хмурилась, то я и предпочел отправиться в экипаже. Часа через полтора тихой езды по живописнейшим холмам, увидел я вдали огромный серый дом, стоящий одиноко. Извозчик мой сказал мне, что это и есть то самое училище, которое я ищу, и через несколько минут подвез меня к крыльцу большой, выстроенной с затеями, но запущенной гостиницы. Хозяин — седенький, очень приличный старичок, провел меня по огромным пустым коридорам в комнату, которая повеяла на меня каким-то увядшим аристократизмом. Все здесь было не похоже на обыкновенную гостиницу, а скорее на какой-то запустелый аристократический дом: старинная мебель почернелого красного дерева, полинялые богатые занавески, ветки груш и яблонь, ворвавшиеся в комнату, как только я отворил высокие, давно не отворявшиеся окна. Разместив свою маленькую поклажу, принялся я рассматривать картины на стенах: *вид Гофвиля с северной стороны, вид Гофвиля с юга, Гофвильская гимнастическая зала*... Я позвал хозяина, и оказалось, что мой старик извозчик, руководясь своими воспоминаниями начала нынешнего столетия, привез меня не в Мюнхенбухзее, а в знаменитый когда-то Гофвиль, и что я был теперь в той самой гостинице, где останавливались гости Фелленберга, приезжавшие дивиться его педагогическим заведениям со всех концов Европы. Может быть, я был в той самой комнате, где полвека тому назад останавливался граф Каподистрия, представивший императору Александру I самый одушевленный отчет о фелленберговских заведениях. Вследствие этого отчета государь написал

замечательный рескрипт フелленбергу и прислал ему орден св. Владимира четвертой степени. Передо мной же стоял не кто иной, как старый камердинер Фелленберга, переживший и своего господина, и все его педагогические учреждения, потому что в настоящее время в Гофвиле нет уже ничего, кроме маленького частного пансиона, которому так же просторно в этих опустелых зданиях и садах, как воробью в клетке попугая.

Что касается до Мюнхенбухзее, то он был от меня верстах в двух. В нем помещалась когда-то земледельческая школа, принадлежавшая Гофвилю. Здесь именно установился недолгий союз между Песталоцци и Фелленбергом, окончившийся скоро самым печальным разрывом, после которого Песталоцци перенес свою школу из Мюнхенбухзее в Ивердон, а Мюнхенбухзее отдан был бернским правительством Фелленбергу. Я не очень был огорчен своей ошибкой и решился, оставшись в Гофвильской гостинице, осмотреть из нее сначала семинарию, а потом и педагогические останки знаменитого Гофвиля.

В Мюнхенбухзее шел я по аллеям из превосходных фруктовых деревьев; а по обеим сторонам дороги разлегались отлично обработанные поля. До поселения здесь Фелленберга это была бедная, болотистая страна; теперь это роскошный сад. Ученики Фелленберга потрудились здесь много, и Фелленберг оказал Швейцарии и человечеству столько же заслуг в агрономическом, сколько и в педагогическом отношении. Да, жизнь Фелленберга прошла не даром. Но вот показался из-за холмов и острый шпиц стариннейшей церкви Мюнхенбухзее. Историческое место! Сколько разнообразнейших идей оживляло его в продолжение тысячелетнего существования! То рыцарский замок, то приют для странников и богомольцев, то капитул иоаннитских рыцарей, то резиденция бернских фогтов, то чумный госпиталь, то школа для бедных *отца* Песталоцци, то гофвильская земледельческая ферма, — Мюнхенбухзее превратился, наконец, в главную учительскую

семинарию бернского кантона. Эта историчность здешних местностей, городов, сел и даже отдельных зданий невольно поражает нас, русских, для которых и очень не старый кремль кажется чем-то допотопным.

Семинария помещается в самом *замке*, как зовут это здание окрестные жители, хотя вид замка совершенно им утрачен после бесчисленных перестроек, приноровлявших его то к той, то к другой идее века. Но нельзя не заметить одного христианского направления во всех этих разнообразнейших идеях: приют для пилигримов, монастырь, чумный госпиталь, школа для бедных, учительская семинария: не так ли развивалась и сама христианская идея? О давней старине напоминают теперь только церковь, полуразрушенная стена, едва видная над зеленью вьющихся растений да герб над дверями: белый ангел с двуглавым орлом на груди и два неуклюжие бернские медведя.

На лестнице попалось мне несколько семинаристов; одни в крестьянских тиковых пальто с полупудовыми башмаками на ногах, другие в синих блузах, третьи, наконец, просто в одних жилетах, как любят ходить здешние крестьяне и наши мастеровые, как ходил когда-то и сам отец новейшей педагогики, Песталоцци. Вид молодых людей мужественный, веселый; но какой-то мужиковатый, к какому не привыкли мы в наших учебных заведениях. Однакоже молодые люди оказались очень услужливыми и весьма обязательно проводили меня к начальнику семинарии. Г. Рюг — мужчина лет сорока, в усах, с строгой мужественной физиономией и воинственными приемами. Во всех его словах проглядывает строгая логика и методичность. Г. Рюг немедленно же сообщил мне все, что нужно, и через десять минут я бродил уже по классам.

Прежде всего попал я на урок рисования, которым здесь занимаются много, принимая в расчет, что учителю народной школы очень часто приходится прибегать к рисовке, чтобы сделать наглядным для учеников тот

или другой предмет. Учитель рисования показался мне несколько педантом. Он составил очень методическую, но слишком уж растянутую школу рисования, принятую во всех бернских училищах, и не отступает от нее ни на шаг. Проводят линии в такт, причем длинные объяснения движения кисти, пальцев и проч. Только через два года ученики принимаются за кривые линии. Все механизировано до высшей степени и едва ли может развить охоту к рисованию; но зато дает *всем* ученикам верность руки и замечательную сноровку в проведении линии и рисовке простых фигур, что именно и нужно для учителя народной школы. У нас другая крайность: по большей части рисуют что попало, без всякой методы; а потому в рисовании успевают только немногие, одаренные от природы. Остальные же ученики, прорисовав лет семь уши да носы, не могут провести от руки прямой линии. При уроке здесь учитель часто прибегает к геометрическим объяснениям, но, как мне кажется, следовало бы еще теснее соединить учение рисования с ученьем наглядной геометрии.

Соединение уроков наглядной геометрии с уроками рисования было бы также весьма желательно в наших народных училищах и младших классах средних учебных заведений. В таком случае школьное рисование сделалось бы предметом, не только развивающим верность руки и глаза, но и верность рассудка. Без сомнения, такое преподавание следует ввести в наши учительские институты; но прежде надо приготовить преподавателей для такого преподавания. Не возможно ли было бы именно для этой цели устроить особое учительское отделение при академии художеств? В таком отделении следовало бы занимать учеников, кроме рисовки, методой учения рисованию и чистописанию, геометрией, арифметикой, с небольшой дозой алгебры, и естественными науками. Особенный разряд способностей к рисованию, чистописанию, арифметике, геометрии и наглядной описательной стороне естественных наук встречается довольно часто и основывается

на той душевной особенности, которая на языке немецкой педагогики называется *смыслом формы и числа*: это смысл один из самых обыкновенных, и развить его нетрудно.

Настоящее положение наших учителей рисования самое жалкое: непонятно даже, чем и как они существуют. Я знал одного учителя рисования, который подавал просьбу, чтобы ему позволили занять должность сторожа при том же учебном заведении. Ему, конечно, отказали, на том основании, что это-де неприлично; хотя, по моему мнению, нет ничего неприличнее, как умирать с голода. Но если мы сделаем из рисования серьезный, развивающий предмет занятия, то найдем, конечно, и средства улучшить положение учителей.

Затем прослушал я урок из естественных наук. Объяснялось различное устройство растительных тканей: толково, ясно, наглядно; весь класс работает и как бы помогает учителю. Учитель — молодой человек воинственной наружности и с такими приемами, которые обличали в нем учителя гимнастики. Он же агроном заведения и руководитель сельскохозяйственных работ.

Следующий класс провел я на самом странном уроке. Человек сорок учителей, из которых многим уже лет за пятьдесят, составляют этот оригинальнейший в мире класс. Одни из этих учеников-учителей украшены сединами, другие обладают весьма замечательными лысинами; у многих расцветают такие яркие розы на носу и щеках, которые свидетельствуют весьма убедительно, что владельцы их безобидно делили время между школой и сельским трактиром. Есть личности, до того заплывшие жиром, что становится непонятным, как они втиснулись за школьную скамейку; одни в блузах, другие в куртках, третьи просто в жилетах; тяжелые сабо, скрипучие табакерки, громадные серебряные часы, очки, связанные тесемкой. Кто дремлет, кто скрипит табакеркой, кто ведет дружескую беседу с соседом; есть и такие, что развалились

бесцеремонно и храпят на всю залу. Сосед мой, седенький старичок, держит себя очень прилично: но я готов побиться об заклад, что он не слышит и не понимает ни одного слова урока. Смиренное лицо его, кажется, говорит: «ну что же? прислали, так и прислали! Видно, так надо; начальство знает, что делает, а места своего я не брошу, что вы со мной ни делайте». Этот скромный юноша беспрестанно подталкивает своего сырого соседа, который совсем раскис в душной комнате и беспрестанно грозит свалиться под скамью. Учитель этих учителей, человек молодой и красноглаголивый, расписывает ярко морские течения; но какое дело этим отжившим личностям до морских течений?

Здесь я убедился очевидно, что нет на свете хуже и неприятнее учеников, как старые, опустившиеся педагоги. И зачем их собрали сюда? Если они высланы сюда школьными инспекторами в виде наказания, то цель, конечно, достигнута.

Если в наши учительские институты будут введены подобные же повторительные курсы для учителей, уже определенных к местам, то следует действовать больше поощрением, чем принуждением, и по окончании курса производить небольшое практическое испытание. Здесь испытания нет, а начальство довольствуется отзывами учителей семинарии и директора; но я просидел три урока в повторительном классе и не слыхал, чтобы учитель обратился с вопросом к слушателям. Правда, ученики сами обращались несколько раз к учителю с вопросами; но в этих вопросах проглядывало желание поглумиться над наставником и наукой: юмор старого школьного учителя, убедившегося, что он проглотил всю премудрость и что вся эта премудрость в сущности вздор и не стоит трубки табака.

Но отчего же так глубоко упали эти учителя? Большая часть из них вышли из той же семинарии, хотя при прежнем, довольно слабом ее устройстве. Это обыкновенное следствие влияния жизни: оно всегда и везде было и долго еще будет. Народное невежество

не такое болото, чтобы его можно было загатить разом: много оно поглотит жизней, прежде чем можно будет человеку держаться на поверхности без особенных усилий; пока народная среда не проникнется образованием, до тех пор будут возможны такие явления. Посетив однакоже несколько народных школ бернского кантона, я не напал ни на одну подобную личность, какие сошлись здесь. Собираясь приготовлять учителей и для наших глухих городков и деревень, мы должны ожидать подобного же явления и, по возможности, конечно, предотвратить его. Лучшее средство для этого следующее: 1) деятельная, разумно устроенная и добросовестная школьная инспекция. В бернском кантоне инспекция школ долго оставалась в руках духовенства, была в совершенном запущении, и результаты оказались самые печальные. 2) Школьные библиотеки, постоянные и бродячие, собственно для учителей. 3) Периодические собрания учителей, сопровождаемые публичными чтениями о педагогических предметах. 4) Порядочное жалованье, которое давало бы учителю возможность посвящать часть своего времени собственному образованию. 5) По возможности самостоятельное положение в отношении общины, позволяющее учителю не подчиняться ее невежественным требованиям.

Весь следующий день я посвятил почти исключительно лекциям самого директора и убедился, что г. Рюг, точно так же, как и Фрелих, душа своего заведения, дает ему тон и направление. Первая лекция Рюга была из дидактики, и преподаватель объяснял ученикам приемы совместного обучения чтению и письму, — метода Шера, хотя г. Рюг и не упоминает об этом в книжке, изданной им для руководства учеников. Объяснив ученикам дидактический прием, г. Рюг передает мел одному из семинаристов, и тот, в свою очередь, играет роль учителя народной школы, а товарищи его роль учеников. Г. Рюг или сам направляет практиканта, или предоставляет критику товарищам.

Такой драматический способ изучения дидактики очень хорош: излагаемый прием понимается легко и скоро, и тут же, на самих себе, испытывают будущие учителя все его трудности и преимущества; вместе с тем приобретается и навык в употреблении: подражая преподавателю, практикант невольно усваивает и его дидактический тон. Но для успеха необходимо, чтобы и сам преподаватель был хороший дидакт, а г. Рюг дидакт первоклассный, какого я еще не видывал: каждое его слово врезывается в слушателя с необыкновенной силой и энергическая мимика соответствует энергическому слову. Рука и мысль невольно движутся в ту сторону, куда указывает г. Рюг: я уверен, что школа в триста или четыреста мальчиков повиновалась бы каждому его слову и каждому его движению, как один человек. Рюг долгое время был учителем образцовой школы при Кюснахтской семинарии. Его необыкновенные дидактические способности, равно как уменье распоряжаться школой и сообщить свой дидактический тон практикантам, доставили ему теперешнее его место. Учителя образцовых школ при учительских семинариях и должны быть ближайшими кандидатами на места директоров в семинариях.

Здесь мы не можем не остановиться и не заметить ошибки, вкравшейся в наш проект учительских институтов.

В нем сказано (глава III, §§ 111, 112, 113): «при каждом учительском институте открывается народное училище с нормальным курсом народного училища. Оно состоит под главным управлением инспектора института, и преподавание в нем всех предметов, кроме закона божия, возлагается на воспитанников двух старших классов института, по распоряжению совета. Уроки в народном училище должны быть устроены так, чтобы они не совпадали с классными занятиями в учительском институте тех воспитанников, которые занимаются преподаванием».

Из других пунктов проекта видно, что учителя института будут руководить преподаванием практикантов, каждый по своему предмету. Впрочем, при этом мы должны прибавить, что из проекта не видно, какая система преподавания принята им в учительских институтах, классная или предметная. Сказано только, что учителей должно быть столько же, сколько классов, и что уроки разделяются между ними по определению совета (срав. §§ 10, 70 и 71). Если и скрывается здесь какая-нибудь новая система учения, то следовало бы ее уяснить.

Во всяком случае, очевидно то, что проект наш не назначает особого учителя в образцовую школу, а поручает в ней преподавание практикантам, под руководством наставников, каждого по своему предмету. Но какая же это будет *образцовая* народная школа, когда в ней не будет *одного* учителя, со множеством учителей, беспрестанно сменяющих друг друга? Во-первых, такая школа будет нехороша, потому что в ней не может быть никакой системы, никакой последовательности в развитии детей и главное — никакого влияния личности учителя на развитие. Во-вторых, такая школа никак не может служить образцом народной школы, где будет один учитель, а не многие. В-третьих, практикантам не у кого будет перенять самого главного в преподавании в народных школах, а именно уменья разом занимать большой и разнородный класс различными предметами *.

Образцовая школа — одна из существеннейших принадлежностей учительского института и должна быть действительно образцовой: то-есть устроена именно так, как предполагается устроить народное училище, и кроме того, должна иметь образцового наставника, лучшие руководства и пособия. Я полагаю, что образцовая школа должна быть по возможности много-

* Веттингенская образцовая школа, устроенная подобным образом, дала очень неудовлетворительные результаты.

численна, и лучшие из воспитанников института могли бы быть оставляемы при ней помощниками главного наставника с тем, чтобы потом заменить его, когда он перейдет на высшее место. Прямая же дорога для главного наставника — в инспектора учительского института, конечно, в том случае, если он не перестанет заниматься науками, входящими в область педагогики, и выдержит педагогический экзамен. Такой ход был бы наилучшим и полезнейшим поощрением для способнейших воспитанников учительского института.

Следующая лекция г. Рюга была из психологии. Дидактическая сторона лекции была безукоризненна, логика самая строгая и ясная, но содержание меня не удовлетворило. Г. Рюг логик, систематик, а потому и гегелист. В этом я убедился как из лекции, так и из составленного г. Рюгом учебника психологии. Гегель собственно психологии не написал; но в его «*Философии духа*» развита целая психологическая система, которая, имея много существеннейших достоинств, тем не менее не так пригодна для практики, в особенности для педагога, как психология Гербарта и Бенеке. Для практика-психолога всегда лучше начинать с непосредственных опытов и восходить к умозрениям, а не наоборот. Я считаю возможным в психологическом учебнике для педагогов соединить выводы и наблюдения опытной психологии с системой умозрительной философии.

Третья лекция г. Рюга была в повторительном классе из Schul-Kunde; но даже и г. Рюг не мог разбудить устарелых педагогов: по крайней мере, на его лекции они вели себя приличнее и не храпели. После лекции г. Рюг объявил своим маститым слушателям, что бернское правительство желает окончить их тяжелое испытание гимнастическим праздником (Turnfest). Но увы! и на этом поприще устарелое поколение учителей, вероятно, будет в пух разбито подрастающим, если принять в расчет те чудеса силы и ловкости, которые я видел в гимнастической зале, где воинственный есте-

ствоиспытатель приносит не менее пользы, как и в своей скромной лаборатории, и на поле, с косой в руках.

Бернское правительство обратило в последнее время особенное внимание на гимнастику и охотно придает всем своим учебным заведениям мужественный, даже воинственный характер. В Бернской кантональной школе военные экзерциции составляют одно из существенных занятий учеников. В немецких и французских кантонах вы часто видите, как маршируют по улицам с барабанным боем и распущенными знаменами, с ружьями, а иногда и с пушками, ученики различных заведений. Гимнастика тоже одно из любимых занятий швейцарца, особенно в гористых местностях. Гимнастические арены и сараи устроены во многих городах для публики. В Берне, на гимнастической арене, в бывшем городском рву, можно найти в каждый час дня детей, юношей и даже старцев, занимающихся гимнастикой.

В нашем проекте в нескольких местах выражено желание ввести гимнастику в учебные заведения; но нигде не указано на средство, как этого достичь. Я полагал бы полезным для этой цели во всех больших городах, где есть значительные учебные заведения, устроить гимнастические арены и сараи и определить к ним хороших гимнастов, которые давали бы уроки для желающих учеников учебных заведений даром, а для посторонних лиц — за умеренную плату. Таким образом, мы скоро имели бы хороших гимнастов между нашими молодыми учителями, а через них гимнастика привилась бы к учебным заведениям.

Прослушав еще лекцию словесности, на которой весьма недурно и логически, но совершенно бесполезно, объяснялась разная риторическая ветошь, отправился я обедать к директору. Г. Рюг и его семейство обедают в одной зале с семинаристами, но за особым столом. После очень коротенькой молитвы, прочитанной директором, все уселись. Семинаристы сами приносят блюда; тишина для ста двадцати человек

удивительная. Обед более нежели умеренный: всего два блюда. Четыре раза в неделю дают семинаристам говядину, в остальные дни овощи, в воскресенье по стакану кисленького вина. У директора за обедом было *одно* лишнее блюдо, но все же я встал из-за стола впроголодь. Простота и умеренность здешней жизни невольно поражает нас, русских.

Не думаю я, чтобы зрелище директора, обедающего со своим семейством, имело благодетельное влияние на развитие семейного элемента в воспитанниках; но, во всяком случае, хорошо уже и то, что этот совместный обед, установляя некоторую общность жизни, не допускает образоваться тому неизмеримому расстоянию, которое нередко разделяет у нас начальника заведения от воспитанников. Я забыл сказать, что вместе с нами обедал и учитель естественных наук, который живет в заведении и кажется — правая рука директора по всем домашним хозяйственным распоряжениям.

После обеда, под руководством естествоиспытателя, осматривал я семинарию. Спальни воспитанников размещены в двух зданиях: тесны, неудобны и, должно быть, холодны зимой. В одной комнате кроватей 50. Занимаются в классах. Музыкальные инструменты очень хороши. Музыкой занимаются много и охотно. Лаборатория маленькая; естественный кабинет почти не существует. Вообще обстановка бедная. Ходя по зданию, я изучал моего спутника. Под этой суровой, несколько мужиковатой наружностью скрывается очень доброе сердце, развитой ум, много положительных знаний и простой, веселый характер. Именно такого рода воспитатели могут иметь сильное и хорошее влияние на юношество. Нельзя не сознаться, что в наше русское воспитание вкралось что-то изнеживающее, ослабляющее силу воли, истребляющее простоту характера, раздувающее самолюбие. Давая очень мало положительного содержания, оно в то же время располагает молодых людей к бесплодным отрицаниям и дает им какой-то презрительный взгляд на простые жиз-

ненные отношения. Не дай бог, если то же направление заберется и в наши учительские институты!

Теперь позвольте вас познакомить с организацией семинарии*.

Семинария находится под высшим заведыванием бернского государственного совета, который сам, по представлению «Дирекции воспитания», назначает как директора семинарии, так и учителей. Назначение это делается на *шесть* лет, тогда как должности учителей вообще, равно как и должности пасторов, считаются пожизненными. Непосредственное же заведывание семинарией доверяется в административном отношении «Дирекции воспитания» (бернское министерство просвещения), а в педагогическом отношении особенной *семинарской комиссии* (Lehrerseminarkommission). Членом этой комиссии является и сам директор семинарии. Директору, кроме казенной квартиры и стола — ему и его семейству, назначается 2500 фр. жалованья. По здешнему — жалованье огромное. (Президент государственного совета в Вадском кантоне получает 3000 фр., конечно, без стола и квартиры). Учителям полагается 2200 фр., если они не пользуются квартирой и столом. В педагогических делах директор находится в непосредственных сношениях с комиссией; в административных — с Дирекцией воспитания. Школьная инспекция на семинарию не распространяется.

Из этого видно, какое важное, можно даже сказать, государственное значение придано здесь учительской семинарии. Это видно также из того, что директорами семинарий назначаются обыкновенно самые замечательные педагогические личности Швейцарии, пользующиеся не только швейцарской, но и общей

* Источниками служили: 1) Gesetz über die Lehrerbildungs-Anstalten des Kantons Bern. 1840. 2) Reglement für das deutsche Lehrerseminar. 1861. 3) Lehrplan für das deutsche Lehrerseminar, 1861. 4) Hausordnung f. d. Lehr.-s...1861. 5) Reglement für die Patentprüfungen. 1862. 6) Verwaltungsbericht der Direction der Erziehung pro 1861. J.

европейской известностью. Таковы Шер, Кеттигер, Фрис, Рюг. Часто директор семинарии есть вместе с тем президент учительского синода, член всех возможных педагогических собраний, словом — это самая влиятельная личность кантона.

Взглянем же теперь, в какое положение ставит наш проект учительские институты и их начальников.

Название директора показалось проекту слишком громким, и он вводит *инспектора учительского института* (§ 71); но не в названии дело. Инспектор этот не имеет непосредственных сношений даже с попечителем округа, и в этом отношении поставлен ниже инспекторов прогимназий (§ 121), наравне с нынешним смотрителем уездного училища. Инспектор учительского института состоит в *полном распоряжении и под особым наблюдением* директора училищ губерний (§ 59). Все это показывает, что проект придает весьма мало значения учительским институтам; а это однакоже странно противоречит выраженному в нем же убеждению, что от приготовления народных учителей зависит, главным образом, судьба народного образования. Сравните же положение, в которое ставит проект директора училищ и инспектора учительского института, — расстояние огромное. Нельзя не заметить, что проект увлекся здесь старым порядком вещей, который давно пора бы похоронить, потому что именно от этого-то порядка, главным образом, зависит жалкое положение нашего общественного образования. Этот гибельный порядок можно выразить несколькими словами: *канцелярия и экономия наверху, администрация в середине, учение под ногами, а воспитание за дверьми заведения.* Пока не вывернем налицо этого кафтана, вывернутого наизнанку, до тех пор ничего путного не будет. В общественном воспитании учение и воспитание должны стоять там, где им прилично,— на первом плане, администрация на втором, а канцелярия на последнем.

Проект предполагает найти на места инспекторов учительских институтов таких людей, которые, *во-пер-*

вых, могли бы читать совершенно новую в России науку, *педагогику на психологических основаниях*; *во-вторых,* таких людей, которые могли бы выработать образцовую народную школу, дело тоже совершенно новое; *в-третьих,* своим личным влиянием могли бы образовать новое поколение учителей для народа: дело, кажется, не маловажное и для которого едва ли в настоящее время найдется много годных деятелей; но спрашивается, если они и найдутся, то станут ли они в такое положение, в какое ставит их проект? Захотят ли они быть в полном распоряжении директоров училищ? Нет, так нельзя устроить хороших учительских институтов. Я, напротив, полагаю, что в настоящее время у нас в России на десять хороших администраторов не найдешь и одного порядочного педагога, от которого можно было бы ожидать, что он выполнит ту задачу, которая предстоит нашим учительским институтам. Вот почему я думаю, что вместо того, чтобы заводить десятки плохих учительских институтов, сформированных кое-как, на скорую руку, гораздо было бы лучше устроить на первый раз два, много три учительские института и сосредоточить в них все лучшие педагогические силы, какими мы только в настоящее время обладаем. Эти учительские институты могли бы приготовить директоров другим учительским институтам и образцовых учителей в их образцовые школы. В этих институтах могла бы также выработаться мало-помалу идея русской народной школы, методы преподавания для нее и учебники. Конечно, дело таким образом пойдет гораздо тише, но прочнее, потому что и новые учительские институты будут открываться по мере накопления сил и средств, необходимых для этого. Плохих учительских институтов можно открыть теперь же десятки, но они принесут только вред, лишив кредита идею учительских институтов. Для насущной же необходимости в учителях следовало бы воспользоваться идеей педагогических курсов, которые отстаивают киевский учебный округ и Н. И. Пирогов.

Взглянем теперь на отношение директора семинарии к самому заведению.

Все распоряжения высшего начальства обращаются к директору; он есть полный хозяин заведения и образцовой школы. Директор непосредственно или через учителей наблюдает за порядком и дисциплиной в заведении и следит за занятиями и поведением каждого ученика, оказывая на него воспитательное влияние. Директор наблюдает над педагогическим ходом всего учения и как можно чаще посещает уроки учителей. Сам директор обязан иметь не более пятнадцати уроков в неделю. Чтобы постоянно знакомить семинарию через непосредственное наблюдение с состоянием и потребностями народной школы, директор посещает ежегодно несколько народных школ в различных местностях кантона; издержки такого объезда принимаются на счет казны. Директор назначает ежегодно несколько дней для общих экскурсий с учителями и учениками, испрашивая предварительно согласие Дирекции воспитания на издержки для этих экскурсий. Директор председательствует в учебном совете, состоящем из учителей. Совет рассматривает учебный план для семинарии, совещается о принятии особенных дисциплинарных мер, назначает вакансии с согласия воспитательной дирекции, цензирует деятельность воспитанников и т. д. Меньшинство учительского совета имеет право через директора представить свое мнение воспитательной дирекции.

Вообще, по поводу сосредоточения власти в лице директора и большего или меньшего ограничения ее учебным советом можно заметить следующее: *чем больше мы желаем придать воспитательного значения заведению, тем больше должны мы сосредоточить власть в одном лице*; *чем исключительнее учебное значение заведения, тем более возможен в нем коллегиальный порядок*. Вот почему мне кажется, что проект наш противоречит сам себе, требуя от учительских институтов сильного воспитательного влияния и постановляя в

то же время, что «учебной и воспитательной частью заведения заведывает совет, состоящий из штатных преподавателей, под председательством *одного из них*, носящего название инспектора института» (§ 71). Трудно себе представить, почему совет именно в учительские институты вводит такое крайне коллегиальное управление, не вводя его ни в гимназии, ни в прогимназии? О каком же воспитательном влиянии учительских институтов можно говорить при таком управлении? Воспитательное влияние есть влияние развитого характера на характер формирующийся; а характер — это личность человека. Вот почему в Швейцарии, желая дать характер учителям народных школ, выбирают с такой осторожностью директоров семинарий, приглашают на эти места именно таких личностей, которые, по своему педагогическому характеру, вполне созревшему и выразившемуся, заслужили общее внимание и уважение. Вот почему в учениках Фрелиха, в учениках Кеттигера, Шера, Фриса вы можете заметить, как сильно влияли на них их наставники. При таком же устройстве, какое дает проект учительским институтам, можно кое-чему выучить будущих учителей; но образовать их характер, дать им направление — невозможно.

Цель семинарии в Мюнхенбухзее — приготовить теоретически и практически своих воспитанников к их будущему назначению, так чтобы, при выходе из заведения, они были вполне знакомы с устройством, ходом и потребностями народной школы, способны вести ее во всех отношениях и достаточно приготовлены для собственного дальнейшего развития. Общий план учения (Lehrplan), начертанный директором с помощью учительского совета, одобренный семинарской комиссией и утвержденный Дирекцией воспитания, служит основанием всего хода учения в заведении. От этого плана, а равно от учебников и руководств, признанных в заведении, нельзя отступать без особого разрешения высшего начальства.

Здесь я не могу не заметить, что напрасно в наш проект внесен план учения в учительских семинариях. Достаточно было сделать самые общие указания, а составление планов учения предоставить самим заведениям. Если мы хотим, чтобы такие планы действительно выполнялись, то надобно, чтобы составление их шло снизу, а не сверху.

Главнейшая учебная задача семинарии состоит в полном усвоении учениками учебного плана народной школы, и весь учебный материал народной школы должен быть основательно выработан (gründlich durchgearbeitet) в семинарии и непременно по тем учебникам, которые введены в народные школы. Легко понять всю важность этой особенной задачи учительских семинарий. Как бы ни был ограничен учебный материал народной школы, но *совершенно ясное* понимание этого материала и *полное им обладание*, которое должен иметь хороший учитель, составляют самый важный и вовсе не легкий предмет учебных занятий семинарии. Чем яснее предмет в голове учителя, тем яснее отразится он и в головах учеников; но во всяком случае менее ясно, чем у учителя. Если же степень ясности предмета не велика и в голове учителя, то в голове ученика будет совершенный мрак. Вот почему с людьми, готовящимися в учителя, надобно основательно переработать весь учебный материал, который они будут передавать своим ученикам, хотя бы этот материал и был уже прежде усвоен в школе будущими учителями.

Наш проект мало обратил внимания на эту *важнейшую* часть учебных занятий в учительском институте; а следовало указать на нее, как на главную учебную задачу института. Мы не ставим в вину проекту, что он не выражается в этом случае с той определенностью, с которой говорит бернский закон. Здесь вполне известен не только предмет учения народной школы и распределение его по курсам, но и самые учебники и пособия, по которым излагается этот предмет; а потому и видно, к чему должно готовить учителей. В нашей про-

ектированной школе, как я уже заметил выше, ничего нет определенного; а потому, естественно, и в проекте учительского института должно было ограничиться общими неопределенными выражениями. Но и в эти общие выражения вкрались значительные недосмотры. Так, например, проект не предполагает за учителем народной школы уменья читать и понимать читанное на церковно-славянском языке. Такой учитель будет стоять не только ниже дьячка, но даже многих крестьян; к такому учителю неохотно будет посылать своих детей наш религиозный народ; такой учитель, наконец, не удовлетворит самой насущной потребности народной. Как соединить изучение педагогики на психологических основаниях и неуменье прочесть строчки из библии?

Семинария считается не только учебным, но и воспитательным заведением; все ученики живут в самом заведении и составляют *конвикт*. Воспитание конвикта должно действовать на облагораживание воли и развитие самостоятельности характера.

Учителя семинарии суть члены окружного учительского синода, который и посещают поочередно. Они состоят под непосредственным начальством директора и обязаны исполнять все его требования. Они могут протестовать высшему начальству против этих требований, но должны предварительно заявить директору, в чем состоит их неудовольствие. Учителя обязаны помогать директору по всем отраслям управления. Число часовых уроков в неделю для каждого учителя *двадцать пять*. При повторительных курсах число уроков может быть увеличено, но никак не должно превышать *тридцати*.

Прием воспитанников делается перед началом нового курса. При приеме представляется свидетельство о крещении, медицинское свидетельство об отсутствии болезней, мешающих быть учителем, школьное свидетельство об успехах, характере и поведении из той школы, где учился желающий поступить в семинарию.

Принимаются не моложе *семнадцати* лет. Приемный экзамен производится в семинарии под руководством директора. При экзамене требуются сведения по всем предметам народной школы и в том объеме, в котором эти предметы излагаются в *полной* народной школе; а объем этот весьма значителен, как мы это увидим при обзоре народных школ.

Бернская семинария гораздо более, чем наш учительский институт, могла бы положиться на свидетельство об окончании курса в народной школе; однакоже не полагается потому, вероятно, что не желает помещать в семинарию учеников мало знающих и неспособных. Я думаю, что лучше бы и нашим учительским институтам не принимать учеников иначе, как по экзаменам, и что § 88 проекта должен быть переделан. Тем более неуместно у нас такое доверие к аттестату народного училища, что между окончанием курса в народном училище и поступлением в институт может пройти три, четыре года, тогда как в Берне проходит не более года.

Воспитанники, принятые уже в семинарию по экзамену, остаются в ней три месяца без окончательного определения. Через три месяца учебный совет семинарии постановляет окончательно о каждом воспитаннике, следует ли его принять или удалить. Этот список проходит через семинарскую комиссию в Дирекцию воспитания, где и получает окончательное утверждение.

Из всего этого видно, с какой осторожностью набираются ученики в семинарию. Наш проект, полагающий шестимесячный срок для испытания и прием без экзамена учеников с аттестатами, подвергает учительский институт большим неприятностям и казну напрасным убыткам. Много найдется учеников, которые, вступив в семинарию без экзамена и прожив в ней полгода на казенный счет, будут потом исключены за негодность. Кроме того, так как число воспитанников семинарии определено в проекте штатом, то эти дурные ученики отымут места у хороших; курс бу-

дет начат, и институт будет поставлен в самое затруднительное положение, — принимать новых учеников в половине курса. Этот очень важный недостаток должен быть непременно исправлен, иначе в курсах института нельзя будет установить никакого порядка, потому что ученики будут поступать и выходить в разное время.

Мне кажется, что следовало бы прием учеников в учительские институты назначить одновременно, перед началом курса; принимать не иначе, как по экзамену, несмотря ни на какие аттестаты; а так как воспитанники содержатся на казенный счет и число их определено штатом, то принимать учеников по конкуренции. В Бернской семинарии каждый воспитанник платит за свое содержание сто франков ежегодно, что, конечно, не покрывает издержек заведения. Если воспитанник оставит заведение прежде окончания курса, то должен внести всю сумму, в которую обошлось казне его содержание и учение. Это условие, весьма тяжелое для бедных людей, поступающих в семинарию, заставляет их учиться и вести себя хорошо — сильнее, чем все возможные взыскания; но с другой стороны, оно же обязывает директора и учителей быть очень осмотрительными при выборе воспитанников в семинарию, и примеры исключения за неуспех или дурное поведение крайне редки. Правительство выдает на семинарию ежегодно 37 618 фр.; всех учеников в семинарии 120; а следовательно, каждый семинарист обходится правительству ежегодно около 230 фр. К этому надобно прибавить здание и несколько юхартов земли, на которой семинаристы разводят почти одни овощи.

Семинария состоит их трех годовых классов (прежде состояла из двух, но в будущем году прибавляют четвертый); в каждом классе до 40 человек. Около сорока человек ежегодно выходит и столько же ежегодно поступает. Из класса в класс переводы делаются по экзаменам. Более двух лет в одном классе оставаться нельзя.

Предметы преподавания в семинарии следующие: 1) *педагогика* (психология, общая и практическая педагогика, практические упражнения); 2) *закон божий* (священная история и география, изучение библии (Bibelkunde) и церковная история, догматическое и нравственное вероучение); 3) *отечественный язык* (языкознание, чтение и объяснение образцовых отрывков, упражнение в словесном и письменном выражении мыслей, история немецкой литературы); 4) *французский язык* (одни элементы, — может быть, с той целью, чтобы облегчить занятие французским языком преподавателю, если он захочет приготовиться в учителя секундарной школы); 5) *математика* (арифметика и геометрия — в особенности прикладная геометрия к землемерию и нивелировке); 6) *естественные науки* (естественная история, физика и химия, в особенности в их приложении к земледелию и ремеслам); 7) *история* (всеобщая и отечественная, последняя очень подробно); 8) *география* (политическая, физическая и математическая); 9) *музыка* (теория музыки, пение, фортепиано, орган и скрипка); 10) *рисование* (свободная рисовка от руки, черчение планов, геометрическая рисовка); 11) *чистописание* (в связи с ведением счетных книг); 12) *гимнастика*; 13) *полевые работы*.

Я не стану излагать в подробности объем каждого предмета: скажу только вообще, что объем весьма и весьма значителен и что семинаристы в Мюнхенбухзее работают очень много. В младшем классе *сорок три часа* учебных занятий, в среднем то же, в старшем *сорок часов*, и в это число часов, хотя и включено два часа гимнастических упражнений, но не помещено полевых работ. Очень поучительно сравнить это число часов учебных занятий с тем, которое назначено у нас в проекте для учеников наших учительских институтов: в младшем классе *двадцать четыре* часа, в среднем и старшем *не более десяти часов в неделю* (§ 110). *Сорок три и десять* — какая громадная разница! Лю-

бопытно бы исследовать, отчего произошло такое крайнее различие во взглядах на один и тот же предмет?

Я полагаю, что в проекте рассчитывается на практические занятия учеников института в образцовой школе; но это очень большая и очень важная ошибка. Примем, что в двух старших классах учительского института сорок человек учеников, и у каждого из этих учеников еженедельно тридцать часов свободных, сравнительно с учениками здешней семинарии. Что же будут делать все эти сорок человек в продолжение всех этих тридцати часов в одной и той же образцовой школе, где на каждого из них достанется по одному ученику? Это какая-то странная ошибка, и мы скорее готовы считать ее за опечатку. Конечно, практические занятия в образцовой школе очень важны, но едва ли еще не важнее та педагогическая переработка школьных предметов, которой занимается семинарист в своем классе. Здесь-то именно каждая мысль преподавания, которая ему предстоит в школе, уясняется до возможной степени, и здесь-то именно приобретается умение и навык выражать эти мысли на словах и на письме совершенно педагогически, т. е. так, чтобы эти мысли пластически верно и ясно отражались в голове детей. С другой стороны, собственное учение, развивая душу и ум будущего учителя, предохраняет его от той жизненной грязи, в которую ему так легко затянуться. Наконец, в возрасте от семнадцати до двадцати лет, который полагается для воспитанников учительских институтов, и для самой нравственности необходим усиленный труд. Что же будет делать ученик нашего учительского института целый день, имея ежедневно только полтора часа классных занятий? Не будет ли это приучение к лени тех, кому предстоит такая трудовая жизнь?

Нет, не так проходит день здешнего семинариста. Зимой в пять часов, а летом в половине пятого просыпаются воспитанники по звонку и через двадцать минут должны уже собраться на урок в класс: здесь гото-

вят уроки до семи часов. В семь часов завтрак: молоко, картофель и хлеб, в воскресенье кофе. После завтрака, под надзором учителей, живущих в заведении, и своих *старших* в классе, воспитанники исправляют следующие домашние работы: убирают посуду, метут обеденную залу, классы, лестницы, спальню, больницу и т. д., даже метут двор и все домашние принадлежности (соединение истинного образования и самой черной работы не поражает в Швейцарии никого так, как поражает, к сожалению, у нас, где труд оторвался от образования: и труд движется в грязи, а образование уносится бесплодно вверх!). Потом воспитанники носят дрова и торф в кухню, в классы, на скотный двор; приносят воду, чистят лампы и проч., приготовляют на следующий день картофель, репу и т. д. От восьми до двенадцати занятия в классе, между уроками десять минут отдыха. В 12 часов обед. После обеда до *часа* воспитанники свободны, но и то еще должны в это время прибрать сор в коридорах и классах. От *часа* до *двух* одно отделение учеников колет дрова, работает в саду, или по огородам, вообще около дома, прочие занимаются в классах. От 2-х до 5-ти занятия в классах. В промежуток между четвертым и пятым часом полдник — кусок хлеба; от 5-ти до 7-ми приготовление к урокам. В 7 часов ужин: суп, хлеб и молоко или овощи. От 7-ми до 8-ми приготовляют овощи на следующий день. От 8-ми до 9-ти приготовление к урокам. В 9 идут спать. Музыкой, кроме того, ученики занимаются по отделениям. В воскресенье встают ученики в шесть часов; занимаются до обедни всякий своим делом. После обеда воскресный класс для детей, после которого ученики свободны до пяти часов. От пяти часов приготовление уроков. Так проходит неделя здешнего семинариста, и не удивительно, ежели он в три и четыре года такой жизни до того привыкнет к труду, что для него сделается невозможным сидеть сложа руки и жаловаться на судьбу. Беспрестанная же перемена умственных трудов на физиче-

ские, работа на свежем воздухе, в поле и саду, умеренная, но здоровая пища, отсутствие всего балующего или раздражающего нервы, занятия музыкой и гимнастикой поддерживают здоровье этих молодых людей в самом цветущем состоянии, — и действительно, любо на них смотреть; что за свежие, здоровые лица, что за крепкие, гибкие мускулы, какие мужественные, юношеские физиономии!

Семинаристам позволяется выход из заведения только в воскресенье, и то с разрешения директора; курение табака запрещено. Равно запрещается посещение обществ, собирающихся для картежной игры, пьянства или *танцев*. Как уже танцы попали между пьянством и картежной игрой — трудно разрешить! Семинаристам позволяется составлять между собой общества для различных целей; статуты этих обществ утверждаются директором.

Практические упражнения семинаристов в образцовой школе установляются директором и учебным советом в начале каждого семестра.

Цель сельскохозяйственных работ определяется в законе так: «благодетельное влияние на здоровье воспитанников, привычка к сельской жизни, лучшее понимание сельскохозяйственных лекций». Собственно полевых работ в Мюнхенбухзее мало: занимаются более огородом и садом. Исправление всех работ лежит на самих семинаристах. В помощь им, особенно для ухода за скотом, придается один только работник. Надзор за этими работами принадлежит учителю естественных наук и сельского хозяйства. Все, что получается с сельскохозяйственных работ, идет на пользу самих воспитанников в конвикт, — овощей заведение не покупает.

Воспитанники при выпуске подвергаются экзамену в самом заведении; но этот экзамен еще не дает им права на учительский патент; для этого существует в Берне особенная экзаменационная комиссия, в которой присутствует и директор семинарии.

Ежегодно открываются повторительные курсы в семинарии для учителей, уже определенных к местам. Эти курсы должны продолжаться не более трех месяцев. На повторительные курсы являются учителя или добровольно, или по назначению воспитательной дирекции, которая в этом случае руководится представлениями школьных инспекторов. На содержание учителям, явившимся на повторительный курс, отпускается маленькая сумма. Главное назначение этих курсов состоит в том, чтоб познакомить учителей с новыми распоряжениями по школьному ведомству, с новыми учебниками и с новыми приемами. Но, как мне показалось, это более приняло вид наказания для одних и острастки для других.

Я забыл еще упомянуть о личном составе учебной части. Кроме директора, заведение имеет пять старших преподавателей и двух помощников (учитель чистописания и учитель рисования), 120 семинаристов, один работник и, кажется, две или три служанки. Вот и весь штат заведения: ни эконома, ни бухгалтера, ни канцелярии, ни полицеймейстера, словом, ничего того, что не только поглощает множество денег во всех наших закрытых учебных заведениях, но что обыкновенно своими кляузами, происками и непозволительными расчетами в высшей степени вредит и нравственной и учебной части заведения. У нас есть заведение, где существует не только эконом, но и помощник эконома, не только полицеймейстер, но и помощник полицеймейстера, правитель дел и помощник, казначей и помощник, бухгалтер и помощник, журналист, архивариус и т. д. и т. д. Чему же удивляться, что тогда как воспитанник здешней семинарии обходится в 330 фр., считая тут и содержание и учение, воспитанник иного нашего закрытого заведения обходится в 400 и более руб. серебром.

Распрощавшись с семинарией в Мюнхенбухзее, я осмотрел педагогические останки знаменитого Гофвиля, но о них скажу когда-нибудь после. За Гофвилем, в

красивой группе деревьев, белеет могильный памятник Фелленберга. Я видел еще и другой памятник, памятник Песталоцци: об обоих этих памятниках следует говорить вместе; а теперь мне пора в Веттинген, где ждет меня другая учительская семинария.

Письмо шестое

Веттинген

Кто из любителей педагогики будет в швейцарском Бадене, тот наверное захочет осмотреть веттингенскую семинарию; но советую туда отправляться из Бадена пешком; не более полутора часа ходьбы по прекрасной дороге и мимо таких живописных ландшафтов, что жаль проезжать их быстро. Арговийский кантон, в котором находится Веттингенская семинария, весь лежит в предгорьях Альпов, которые многим, не без основания, нравятся более самих гор: с иной возвышенности открывается такое множество чисто сельских земледельческих ландшафтов, что на душу слетает невольно какое-то удивительное спокойствие. Арговийский кантон — по преимуществу земледельческий и образовался только в начале нынешнего столетия, из тех земель, которые принадлежали или другим кантонам, или Габсбургскому дому, удерживавшемуся здесь долее, чем где-нибудь в своих замках и крепостях. Вот почему на этих чудных холмах такое множество еще свежих развалин. Население кантона состоит из протестантов и католиков, и не далее, как лет пятнадцать тому назад кипела здесь еще самая ожесточенная борьба, в которой под протестантскими и католическими знаменами встречались всевозможные отживающие партии Швейцарии. Теперь борьба эта затихает под влиянием промышленных интересов, и фабрики, особенно хлопчатобумажные, проникают из соседнего Цюрихского кантона в земледельческую Арговию. Однакоже до

сих пор преобладают здесь сельские интересы и не совсем еще исчезла религиозная нетерпимость. Правда, на скамьях Веттингена мирно уже сидят протестанты и католики, но в нынешнем же году арговийцы отвергли предложение дать евреям гражданские права, какими они уже давно пользуются, например, в Женеве или в Водском кантоне.

При самом выезде из Бадена, только что вы минуете живописные развалины Штейна, громадной австрийской крепости, долго удерживавшей в страхе всю эту страну, как вдали покажется белеющее здание Веттингенской семинарии. Русскому путешественнику здание это сильно напомнит любой из наших старинных монастырей; даже глава на колокольне такая же, как на наших православных храмах, только выкрашена красной краской. Еще до 1848 года здесь был один из богатейших и знаменитейших швейцарских монастырей, существовавший с начала XIII столетия. Его основал Генрих Рапперсвиль по возвращении из похода в Палестину. В 1848 году, после окончательной победы протестантской партии, все арговийские монастыри закрыты и имущества их конфискованы. Таким образом, и в Веттингенском монастыре, на место монашествующей братии, появилась учительская семинария: вторая, более современная форма проявления одной и той же христианской идеи.

Переехав быстрый, зеленый Лиммат по курьезному старинному мосту, подъезжаете вы к монастырским воротам, у которых вас встречает большой каменный крест, увитый зеленью, и низенькая монастырская гостиница, куда еще так недавно причаливали толпы богомольцев.

Оставив свой чемоданчик на этом *подворье,* пошел я отыскивать настоятеля нынешнего братства, известного педагога г. Кеттигера, с именем которого я давно уж был знаком. Ходы, переходы, с кельями по обеим сторонам, тяжелые, дубовые двери с громадными замками, благочестивые латинские надписи над дверьми —

все это так и дышит еще монастырем: даже запах монастырский остался. Я так и ждал, что вот встретит меня монастырский служка и с смиренно-любопытным поклоном проводит к отцу-настоятелю. Но вместо служки встретил меня юный педагог, одетый просто, но очень чисто. Молодой человек сам вызвался проводить меня к директору, без этого я долго пробродил бы в монастырском лабиринте.

Директор помещается в бывшей келье аббата, в которой, как кажется, осталось все в прежнем виде: только на прекрасных дубовых резных полках стояли уже педагогические книги. В окошках виднелся отличный монастырский сад: хорошо здесь было жить аббату, не дурно жить и г. Кеттигеру. Физиономия директора поразила меня: это плотный седоватый мужчина с таким хозяйственным лицом, которое скорее обещало в нем здорового, веселого банкира, аккуратно ведущего сложные дела своей конторы, чем известного педагога. Тем не менее, г. Кеттигер истинный педагог и педагог отличный; только совсем в другом роде, чем Фрелих и Рюг.

Г. Кеттигер пожалел, что я приехал в субботу, когда в заведении уроков мало, и когда, на мою беду, естествоиспытатель и агроном заведения отлучились в город. Желая познакомить меня с заведением, директор показал мне необыкновенно аккуратную и отлично переписанную тетрадку, в которую занесен весь распорядок заведения и все личности, имеющие какое-нибудь отношение к заведению, начиная с членов воспитательного совета в Ааргау и оканчивая двумя кнехтами, нанятыми для сельскохозяйственных работ. Все восемьдесят учеников семинарии расписаны в разнообразнейшие должности. Тут есть и командиры полевых работ, и пожарная команда, и писаря для программ, и почтальоны, отправляющиеся в Баден за письмами. Одни ученики обязаны смотреть за чистотой и порядком в классах, другие за классными вещами, третьи за лампами, четвертые наблюдать, чтобы нигде не

было сквозного ветра, пятые распоряжаются в купальнях, шестые заведывают классным колокольчиком, седьмые убирают церковь, восьмые звонят в колокол и т. д., и т. д.; даже есть такая пара, которая занимается исключительно смазыванием дверных петлей. И всякий раз, прочитав какую-нибудь странную должность, г. Кеттигер обращается ко мне и говорит чрезвычайно убедительно:

— Да, да! вот и это совершенно необходимо: не смажьте петель, они перержавеют; а перержавеют петли — дверь упадет.

И в самом деле, чтобы поддержать без прислуги это громадное монастырское здание, в котором десятки входов и выходов, немало должно быть хлопот даже и семинаристам от дверей. С непривычки все это кажется чем-то странным: но в сущности все это очень хорошо. Не нанимать же многочисленной прислуги для людей, которые, окончив курс, принуждены будут жить скудным жалованьем школьного учителя! При таком распорядке не только заведение обходится правительству гораздо дешевле, но и самые молодые люди привыкают к точному выполнению мелких обязанностей, от которых много зависит не только наше спокойствие, но даже и та польза, какую мы можем приносить обществу. Русская ли натура уж такова, или воспитание мы получаем в этом отношении дурное, но между нами очень мало можно встретить людей *аккуратных*, и самая эта добродетель окрещена у нас немецким словом. Но если мы могли бы счесть, во сколько миллионов и во сколько времени обходится нам наша русская неаккуратность, то позаботились бы о том, чтобы развить эту немецкую добродетель хоть в наших детях. Наша бывшая крепостная прислуга внесла много дурных качеств в воспитание дворянского сословия, и мы должны позаботиться, чтобы приучить, по крайней мере, наших детей обходиться, где только возможно, без посторонней помощи. Мне часто приходится здесь, за границей, видеть, что русские истинно страдают

в таком положении, в котором англичанин или немец найдется очень хорошо. Даже в наших сиротских заведениях целые роты прислуги, тогда как, может быть, многим из воспитанников этих заведений придется и находиться без сапог и насидеться голодом.

Но мало расписать на бумаге такой порядок заведения; надобно завести его, приучить каждого исполнять свое дело, присмотреть за всем и всеми, и сделать все это без свирепой строгости, но и без слабости, ласково, с шуточкой, но в то же время настоятельно, — и вот именно в этом-то деле великий мастер г. Кеттигер.

Объяснив мне подробнейшим образом всю свою аккуратную тетрадку, директор повел меня в младший класс (всех классов в семинарии три), где преподавался в это время отечественный язык. Хотя директор и похвалил мне предварительно преподавателя, но я остался не совершенно доволен преподаванием, сравнивая его с тем, которое слышал в других местах. Преподаватель пускался в те филологические рассуждения, которые, как мне кажется, менее всего нужны народным учителям. Объяснение шло по учебнику; ученики объясняли плохо и примеры подбирали неудачно.

Во втором классе г. Кеттигер сам заменил отсутствовавшего учителя сельского хозяйства. Перед каждым учеником лежал учебник (Gemeinfassliche Landwirthschaftslehre von Sandmeyer. Aarau, 1853). Кеттигер начал преподавание свое с того, что с помощью учеников, глядевших в учебники, написал на доске все заглавия предстоящего отдела, в котором говорилось о климатических условиях, и затем начал беседу с учениками о составе воздуха, об измерении средней температуры, о количестве выпадающей влаги и проч. Когда беседа была кончена, ученики прочли по учебнику объясненную главу и должны были указать, что было в учебнике такого, о чем не говорил г. Кеттигер и что наоборот было упомянуто в беседе такого, о чем не упоминалось в учебнике. Очень простой и легкий

дидактический прием; но вместе с тем весьма полезный. Мы рекомендуем его всем тем нашим преподавателям, которые более или менее обязаны придерживаться учебников. Сравнение между классной беседой и учебником или пособием, во-первых, заставляет учеников быть внимательными и к беседе и к книге; во-вторых, помогает ученикам при сравнении легче усваивать факты и мысли, которые, по психологическому закону, усваиваются в одиночку гораздо труднее, и в-третьих, наконец, при таких сравнениях работает рассудок.

Ученикам должно быть очень не скучно на уроке г. Кеттигера. Он беспрестанно беспокоит их вопросами, пересыпает преподавание добродушными, но иногда очень острыми шуточками, да и сама полная, оживленная физиономия преподавателя и его беспрестанные so...o...o! столь многозначительные в устах немца, оживляют объяснение самого монотонного параграфа. Г. Кеттигер отличный дидакт; но вся его дидактика вытекает из его добродушной, умной и веселой натуры: такой дидактике выучиться нельзя; но слушая часто подобного рода преподавателя, можно невольно подчиниться его влиянию. Что касается до учеников, то ответы их опять не удовлетворили меня вполне, и познания могли бы быть обширнее, и выражения точнее и отчетливее. Однакоже, ходя потом с г. Кеттигером по кельям семинаристов, я невольно задавал себе вопрос: отчего это у всех этих молодых людей такие веселые, оживленные, добрые и неглупые лица?

Веттингенские семинаристы преудобно расположились по бывшим монашеским кельям. Комнатки уютные; по большей части на двух семинаристов одна; две очень покойные кровати: стол большой для занятий, полки для книг; комфортабельно и не грязно; хотя нет этой вылощенной чистоты, которая так дорого обходится жильцу и часто противеет ему пуще всякой грязи. Одно бы следовало улучшить в помещении — это воздух; запах в коридорах ужасный, осо-

бенно в столовой, где, кажется, сохранился в воздухе еще след обедов всех прошедших столетий.

Г. Кеттигер не обедал с учениками, а обедал с ними дежурный инспектор из учителей; напротив инспектора сидит экономка. В этот раз обедал учитель математики, он же и бухгалтер заведения. Через окно, проделанное в кухню, воспитанники сами принимают блюда: на восемь человек одно. В этот день за обедом был суп, очень хороший, отличная говядина и картофель. Вообще, помещение, пища и одежда воспитанников здесь гораздо лучше, чем в Мюнхенбухзее;но учение кажется слабее, насколько мог судить я сам из моего поверхностного обзора.

Осмотрев старинную церковь, в которой много замечательных древностей, я распрощался с г. Кеттигером, досадуя на себя, что приехал не во-время и не видел образцовой школы. Впрочем, директор мог бы мне показать ее; но как-то уклонился от этого, промолвив, что их образцовая школа требует значительных улучшений.

При самом выходе из монастыря встретил я толпу семинаристов, с косами на плечах, весело шли они на работу. Далее попались мне три или четыре ученика, которым никак не удавалось загнать домой несколько резвых коров. Но что это за коровы — просто слоны!

Желая посмотреть на полевые работы воспитанников, я пошел по дороге в старинное местечко Веттинген, видневшееся вдали. Это одно из тех швейцарских местечек, в которых новая жизнь едва только начинает пробиваться посреди развалин, сливающихся со скалами в одну серую массу. По обеим сторонам дороги — отлично обработанные поля, и по ним, как вообще за границей, раскиданы плодовые деревья. Какие ужасные репы и неестественной величины брюквы: точно кабаны какие вывернулись из земли! Это все труды веттингенских воспитанников. Вот три семинариста проехали в длинной, прочной телеге, звенящей железом. И что за конь: грива, как у льва, глаза горят, крестец

шире русской печки. Но вот и косари: одни в чистых блузах, другие в порядочных синих сюртуках, третьи просто в жилетах, из-под которых видно очень чистое белье. Молодые люди дружно и весело косят аршинный густой, душистый клевер; младшие сгребают накошенную траву и укладывают ее на телегу. Какая жизнь, какое веселье и довольство на лицах! Нет, это не поденщики, думающие только о том, как бы прокоротать день до вечера, а здоровые, трудолюбивые молодые люди, у которых избыток сил просится на физическую работу и будит развивающиеся мускулы. Эти молодые работники работают не по принуждению: они знают, что чем прилежнее будут они работать, тем лучше будет их содержание и тем менее придется их родителям доплачивать в семинарию. Сколько телесного здоровья в этом труде и сколько в нем душевного мира! Каким крепким, здоровым сном от него веет и как он должен укреплять мускулы и нервы, которые так ослабляются и раздражаются сидячей, затворнической жизнью наших закрытых учебных заведений! Далее попалась мне навстречу группа учеников младшего класса и, может быть, ученики образцовой школы, потому что иные были очень малы для семинарии: кирками взрывали они землю вокруг плодовых деревьев, другие пробивали канавки для стока дождевой воды. А как все вежливы! Ни один молодой человек не пропустит вас без привета, и как-то отрадно стоять посреди этой доброй молодежи, работающей с такой веселостью и охотой.

Иду далее и прохожу мимо небольшого заведения для глухонемых. Девочки шьют, мальчики чистят бобы: видно, и тут поняли также всю великую воспитательную силу работы и в особенности сельской работы.

Прекрасная дорога и великолепные окрестности! Бесчисленные, живописные горы, обработанные до самых верхушек, разлеглись во все стороны; но грустная картина проносится у меня в голове. Вот обширный, пустой двор громадного учебного заведения: лето; вакации; солнце обливает ярким светом толпы детей и мо-

лодых людей. Но что же делают эти дети и молодые люди? В полном смысле слова учатся убивать время, как будто его и ни весть сколько отпускается на долю человека. И как скучно, как невыносимо скучно беднягам! Счастлив еще тот, кто, проспав ночь, может проспать и долгий летний день, просыпаясь только к обеду и ужину. Но не все же могут спать двадцать часов в сутки: и вот один, от нечего делать, пальцем прокапывает дырку в земле; другой, повалившись навзничь, плюет в воздух; третий лежит ничком и рвет зубами траву; четвертый очень прилежно выдавливает коленом дно своей фуражки: там небольшая кучка, притаившись за кустом, курит папиросы; в другом месте тишком играют в карты. Все эти молодые люди обладают правом гибнуть от скуки и праздности, отравляющей и тело, и душу. И вот еще что замечательно: посмотрите, как все изорвано и грязно на этих бедных молодых людях, гибнущих от скуки: куртки без пуговиц, от нечего делать иной открутит себе целое бортнище фуражки без козырька; отрывать или разрывать козырьки также одно из любимейших занятий; брюки в самом неприличном состоянии, — а посмотрите, как все цело и чисто на этих молодых работниках, хотя они возятся и со скотом и с навозом. Отчего же это? Да оттого, что у каждого из этих работников пара здоровых молодых рук, с детства приученных к труду, и что каждый из них привык смотреть сам за собой.

На последнем съезде швейцарских педагогов упрекали Веттинген в том, что он, имея много земли, слишком занимает своих воспитанников полевыми работами в ущерб их духовному развитию и их техническому подготовлению к обязанностям учителей. То, что я видел в Веттингене, подтвердило для меня несколько справедливость этого замечания; но я полагаю, что причина не та. Полевые работы устроены здесь образцовым образом, равно как и домашний воспитательный распорядок, и жаль бы было коснуться их; но взглянув на устройство учебной части, мы, может быть, увидим,

что в ней именно следует сделать некоторые улучшения.

Всех классов в Веттингенской семинарии три, и на эти три класса назначено семь учительских мест, считая в том числе место директора и двух преподавателей закона божьего. Эти учительские места группированы не очень удачно. С местом директора сопряжено шестнадцать часов преподавания; а именно: 5 часов чтения и декламации во всех классах семинарии, 5 часов отечественного языка и упражнения в слоге в старшем классе, 4 часа педагогики во втором и третьем классе и учения катехизации в третьем же классе. С местом протестантского учителя соединено 12 часов преподавания закона божия во всех классах семинарии и образцовой школы и от 6 до 7 часов преподавания отечественного языка в двух младших классах семинарии, кроме того исправление пасторских обязанностей. Подобным же образом устроено и место католического патера. Учитель математики имеет 20 часов занятий в семинарии и образцовой школе. Учитель естественных наук, кроме наблюдения за сельским хозяйством, имеет у себя от 8 до 10 часов преподавания в семинарии и 10 часов преподает в образцовой школе; так что он-то собственно и есть главный ее учитель и распорядитель. Но всего страннее следующая комбинация: учитель истории и географии обязан преподавать рисование и чистописание как в семинарии, так и в образцовой школе.

Понятно, что, группировав таким образом свои учительские места, Веттингенская семинария никак не может ожидать, чтобы все предметы преподавались в ней хорошо. Почему непременно хороший преподаватель закона божия будет вместе с тем и хорошим преподавателем отечественного языка, и почему хороший преподаватель рисования будет вместе и хорошим историком? Такое соединение было бы весьма редким случаем, на который рассчитывать никак не следует.

Читатель, может быть, подумает, что я сам себе противоречу, отстаивая в других местах соединение

преподавания всех предметов в одном лице и находя дурным соединение нескольких предметов в Веттингене. Но я стою за классную систему в народных училищах и в младших классах средних учебных заведений, нисколько не советуя ее для высших классов средних учебных заведений и для учительских семинарий. Если мы хотим, чтобы народный учитель мог одинаково хорошо учить всем предметам в народной школе, то должны непременно приготовлять его одинаково хорошо по всем предметам в учительском институте, и следовательно, иметь в нем преподавателями хороших специалистов по каждому предмету, допуская соединение предметов только там, где оно вполне естественно или где оно является возможным случайно.

Еще более должно вредить такое устройство учебной части в образцовой школе. Хотя в ней и есть один главный учитель и распорядитель, а именно преподаватель естественных наук; но как же отделить от него преподавание чистописания, рисования, геометрии, не нарушив вместе с тем того естественного плана развития и учения, который выработала новейшая педагогика для народной школы? В ней все предметы должны быть слиты в один, — развивающий детей и упражняющий разом все их душевные способности. Не только чтение и письмо, но рисование, геометрия, арифметика, география, история — все это должно идти разом в народной школе, давая постоянные и разнообразные занятия ученикам. Это-то и не может быть достигнуто при том устройстве образцовой школы, в котором она находится при Веттингенской семинарии или которое ей дает наш проект учительских институтов.

Не знаю, насколько при составлении нашего проекта учительских институтов имелась в виду Веттингенская семинария; но, по крайней мере, проект наш ближе к ней, чем к какой-нибудь другой швейцарской семинарии. Если это сходство и случайное, то весьма неудачное именно потому, что в нашем проекте отразилось устройство учебной части Веттингена, а это и есть самая сла-

бая его сторона, которая, без сомнения, подвергнется скоро переменам, тем более, что устав Веттингенской семинарии уже устарел в сравнении с другими уставами швейцарских семинарий. Из Веттингена можно заимствовать многое для устройства сельских работ и для хозяйственного воспитательного распорядка: и то и другое в нем превосходно; но устройство учебной части, как мы видели, никак не может назваться образцовым.

В проекте наших учительских институтов принято также смешение *предметной* системы преподавания с *классной*. Конечно, в проекте предоставлено распределение предметов между преподавателями учебному совету заведения; но это повлечет за собой те затруднения при определении новых преподавателей, которые предвидел учебный план Веттингенской семинарии*. Всякий раз придется перестанавливать предметы, и очень часто совет будет поставлен в затруднительное положение, тем более, что число учителей в нашем проекте полагается еще меньше. В Веттингене *семь* учительских мест, а по проекту *пять*, и в том числе законоучитель, который, по всей вероятности, ограничится только преподаванием закона божия. Предметов преподавания, кроме закона божия, положено в проекте десять: таким образом, на каждого преподавателя достанется по два и по три предмета. В Швейцарии можно еще найти, может быть, хорошего учителя истории, который вместе с тем был бы и хорошим учителем рисования, или пения, или гимнастики, или чистописания; но у нас такие комбинации в настоящее время решительно невозможны, и проект, вводя в программу пение, гимнастику, сельское хозяйство, должен был указать учительским институтам и на средства, где найти трех таких преподавателей, которые могли бы преподавать все эти предметы, и преподавать хорошо, потому что будущий учитель,

---

* Lehrplan des Seminars in Wettingen. Erlassen am 6 März 1846, revidirt am 19 Mai 1854. Baden, 1854, S. 111.

которого, например, не учили писать хорошо, и сам будет дурно учить письму своих учеников.

Очень жаль, что наш проект в устройстве учебной части сошелся именно с Веттингенской семинарией; но желательно было бы, чтобы наши учительские институты походили на Веттинген в отношении воспитательного влияния, в устройстве домашнего хозяйства и сельских работ. В этих отношениях я не видал ничего лучше Веттингена, но, к сожалению, в этом-то именно и трудно ему подражать.

Я уж упомянул прежде отчасти, как в Веттингене разделяется между воспитанниками все домашнее хозяйство. За этим домашним хозяйством наблюдает директор и *дежурный* инспектор из учителей. Дежурят учителя понедельно, и в дежурствах принимает участие сам директор. Учителя, конечно, живут в заведении. Хозяйственные обязанности между воспитанниками разделяются и понедельно, и помесячно, и на более долгие сроки, смотря по роду обязанностей. Все эти положения так разумны, что очень было бы желательно видеть их и в наших учительских институтах.

Веттингенская семинария очень много заботится о том, чтобы не допустить к своим воспитанникам праздности и скуки, дать им хорошие привычки и облагородить их характеры разумной жизнью в заведении. Просматривая годовые дневники занятий семинарии*, я понял, откуда берется тот приличный вид, который особенно поразил меня в веттингенских воспитанниках. Вы видите в дневниках беспрестанно то вокальные и инструментальные концерты, в которых принимают деятельное участие учителя и их семейства; то общие прогулки целого заведения, иногда довольно отдаленные, как, например, в Кур; то посещение окрестных народных собраний, на которых веттингенские хоры играют почетную роль; домашние спектакли, литературно-музыкальные вечера каждое воскресенье и т. д. Все это вместе

* Programm des Lehrerseminars in Wettingen, 1860 und 1861.

содействует образованию той мирной, деятельной и той облагораживающей жизни заведения, которая так могущественно действует на характеры молодых людей. Но, устраивая все подобные общественные занятия и удовольствия в заведении, должно более всего заботиться о том, чтобы они не приняли характера детских увеселений, на которые начальство смотрит свысока, или, что еще хуже, не приняли бы характера потехи начальства детскими увеселениями, как это, увы, иногда случается. При таком устройстве общественные удовольствия заведения не только не приносят пользы, но даже существенный вред; дети и молодые люди или тяготятся подобного рода увеселениями, или, что еще хуже, приучаются быть скоморохами на потеху начальства. Я не видел увеселений в Веттингене, но судя по тому, что видел здесь в других местах, и по характеру директора, вполне убежден, что как он, так и учителя принимают самое искреннее и серьезное участие во всех этих увеселениях, не боясь уронить своего значения перед воспитанниками, потому что это значение основывается вовсе не на важной начальнической физиономии.

Теперь остается мне сказать несколько слов об устройстве сельскохозяйственных работ в Веттингенской семинарии.

Кантон дает семинарии пятьдесят *юхортов* *, удобной земли, состоящей в садах, лугах, полях и лесе. Этой земли достаточно для того, чтобы содержать на ней от 12 до 15 штук скота и производить все овощи, необходимые для заведения, а равно доставлять молоко, плоды, значительную часть хлеба и около 2000 фр. денежного дохода в год для уплаты за наем земли. Система хозяйства — шестипольная.

Все работы производятся самими воспитанниками, которым в помощь придаются два наемных работника. Для производства сельских работ воспитанники каждого класса разделяются на отделения. В каждом отделении

* Ю х о р т — сорок тысяч кв. фут.

назначается *старший*: он наблюдает за работами, заботится о целости орудий и т. д. Работы распределяются так, что на каждого воспитанника приходится не более полутора часа полевой работы в день, и все небольшие работы исполняются между часами учебных занятий и вечером после учения. При наступлении больших полевых работ, как, например, жатвы, сенокоса и проч., директор может отменить учебные часы. Впрочем, просматривая дневник заведения, я нахожу, например, что сенокос окончен в два дня, жатва тоже: потеря времени, следовательно, очень незначительная. Восемьдесят здоровых, молодых, деятельных работников могут сделать очень много в шесть, семь часов работы.

Кроме общих полей, на которых работают воспитанники отделениями, отведено им еще особое поле, исключительно назначенное для опытов. В этом поле дается каждому воспитаннику отдельный кусок земли в 4800 кв. фут. Обработка этого куска служит воспитаннику практическим объяснением уроков сельского хозяйства. Каждый воспитанник ведет подробную историю обработки своего куска и успехов своего маленького хозяйства. За особенно тщательную обработку директор назначает небольшую премию.

Всеми сельскохозяйственными работами заведывает учитель естественных наук. Он ведет полный и подробный отчет всего хозяйства. Все орудия и сельскохозяйственные запасы находятся под присмотром избранных для того воспитанников. Ближайший присмотр над садом, огородом и рассадником деревьев принадлежит садовнику заведения, который и объясняет воспитанникам на практике садовые и огородные работы.

Наш проект также назначает для воспитанников учительских институтов сельские работы, но не определяет ничего более. Если сельские работы действительно найдут себе место в наших учительских институтах, то руководителей для этих работ можно было бы подготовлять в Горыгорецком институте, устроив при нем

особое отделение для таких занятий, при которых имелось бы в виду и педагогическое назначение учащихся.

Я мало видел Веттинген; остался не совсем удовлетворен его учебной частью, насколько мог ознакомиться с ней из недолгого личного обзора и из программ; но должен сознаться, что нигде не удавалось мне видеть так здраво развитых молодых людей, и я совершенно бы остался доволен Веттингеном, если бы позабыл, что на нем, кроме общей воспитательной обязанности, лежит специальная обязанность подготовлять педагогов. Мне невольно пришло на мысль, когда я оставлял Веттинген: что, если бы в эту здоровую, сильную, воспитательную сельскохозяйственную сферу внести поэтический элемент фрелиховской школы и строгую методу Мюнхенбухзее! Но так как совершенства нет нигде, то можно сказать, что земледельческий Арговийский кантон находит наилучшее удовлетворение учебных потребностей своего сельского населения в Веттингене, а в г. Кеттигере такого воспитателя, которого и заменить, кажется, невозможно. Удивляешься, право, как здесь все люди на своих местах и все заведения достигают цели, для которой устроены!

Письмо седьмое

Цюрих

Цюрих очень характерный город. Путешественники сравнивают его то с Венецией, то с Манчестером, то называют швейцарскими Афинами. И действительно, в Цюрихе есть по одной черте каждой из этих местностей, но только по одной, не более, и много своего собственного.

Венецию Цюрих может напомнить множеством мостов, перекинутых через зеленый, шумный, быстрый Лиммат, стрелой вылетающий из Цюрихского озера; Венецию в Цюрихе также напоминают дома, уходящие

в воду своими каменными стенами, фабрики, выстроенные на сваях посреди реки, множество лодок, скользящих под арками мостов и домов. Но где же в Цюрихе опустелые, бесполезные дворцы венецианских вельмож, где ленивые, скитающиеся от нечего делать гондолы, где австрийские белые мундиры? Нет в Цюрихе ничего, что могло бы напомнить площадь св. Марка, а древний цюрихский собор, где в нише сидит неуклюжий Карл Великий в золотой короне, положив меч на колена, не имеет ничего художественного. В Цюрихе ничто не валится, не разрушается, а напротив, все строится и новое закрывает окончательно средневековую старину, которая едва уже выглядывает кое-где, то крытым мостом, то остатком стены, то почернелой башней.

Цюрих называют Манчестером потому, что все население кантона преимущественно фабричное и что хлопчатобумажные и шелковые ткани расходятся отсюда по целому свету, соперничая с английскими и французскими. Но Цюрих вовсе не имеет того закоптелого вида громадной фабрики, которым отличается Манчестер, и цюрихские фабричные люди вовсе не похожи на манчестерских фабричных. Цюрихские фабрики раскинуты широко по холмистым, амфитеатром подымающимся берегам очаровательнейшего из озер, спрятаны между лесами, лугами, рощами, садами и виноградниками; перемешаны с чистенькими дачками, которые, как белые, блестящие чайки, расселись по зеленым цветущим берегам озера, то поодиночке, по скатам холмов, то группами у синей поверхности воды, а вдали за зелеными, густо-населенными предгорьями высятся темносиние лесистые горы, а из-за темносиних гор грядами выглядывают вечные снега альпийских великанов. Цюрихские фабричные работают у себя дома, под тенью своих плодовых садов, и почти каждый дом — маленькая фабрика. Вот почему эти фабричные не имеют того угрюмого или забубенного типа, который проглядывает уже и у нас в фабричных местностях. Они скорее по-

хожи на иных наших немецких ремесленников: чистенькие, аккуратные, тихие, но с твердым, упрямым сознанием своего маленького достоинства. Приятно смотреть на этих людей, когда они в воскресенье, выпустив из-за галстуха на четверть белые, как снег, воротнички рубашки, в мешковатых, но новых сюртуках, в серых шляпах и с толстыми серебряными цепочками на франтовских жилетах, мирными толпами гуляют по набережной Лиммата, или, сидя под тенистыми деревьями, любуются на свое хорошенькое озеро.

Швейцарскими Афинами зовут Цюрих потому, что в нем давно уже процветают учебные заведения всякого рода, что в нем устроена *политехническая школа* для всей Швейцарии и что в нем действительно сосредоточена такая ученая и учебная жизнь, какой вы не встретите ни в каком другом швейцарском городе. Здесь на каждом шагу попадаются вам серьезные, облагороженные наукой личности; но если новое, еще не оконченное здание политехнической школы, царящее над городом, и напомнит, быть может, кому-нибудь Афины, то цюрихский республиканец разве по закону контраста может привести вам на память красивого, ловкого, художественного афинянина. По наружности цюрихцы — самый не художественный народ: это по большей части люди очень маленького роста, нередко кривоногие, поджарые, с впалой грудью, скуластые, подслеповатые, плешивые; — нигде не видал я столько людей маленького роста и плешивых, сколько в Цюрихе. Но в этих выдавшихся вперед подбородках и высунувшихся скулах, в этих маленьких глазах, выглядывающих из-под нависшего лба, проглядывает энергия Цвингли и Песталоцци, и если вы видели хорошие портреты или бюсты этих великих людей, то вы знакомы отчасти с типом цюрихцев.

Не напомнит звучной афинской речи и язык цюрихца — какое-то глухое шипение, бормотанье и мычание. Цюрихцы как будто усвоили себе все неприятные звуки немецкого диалекта, откинув все, что было

в нем гармонического. Вообще художественности и в Цюрихе, и в цюрихцах мало; но остановите первого попавшегося вам навстречу цюрихца, спросите его о чем бы то ни было, и будьте уверены встретить такую внимательность к вашим словам, такую истинную вежливость, без приторных гримас, такую серьезную готовность услужить вам и умение это сделать, что, и не видавши школ, вы догадаетесь, что цюрихские школы должны быть очень хороши.

По приезде в Цюрих я прежде всего запасся уставами и различными шульордпунгами, которые мне с величайшей готовностью выдали в канцелярии Воспитательного совета; причем мне невольно припомнилось, с каким трудом получались у нас всякого рода официальные документы. Я осмотрел в Цюрихе женское городское училище, секундарную школу и две первоначальных; но прежде чем говорить о них, опишу Кюснахтскую семинарию, куда я отправился дня через четыре. Это я сделаю отчасти для того, чтобы не прерывать уже начатого мною описания швейцарских семинарий, а отчасти потому, что из Кюснахтской семинарии вышло и выходит до сих пор новое устройство цюрихских школ.

Но прежде чем пароход довезет меня по чудному озеру до Кюснахта, хорошенького местечка, лежащего в получасе пути от Цюриха, я расскажу вам историю этой семинарии, которая связана с новейшей историей всего цюрихского народного образования.

До июльской революции, имевшей такое сильное влияние на внутреннюю организацию почти всех швейцарских кантонов, народное образование и в цюрихском кантоне было в довольно плохом состоянии и мало соответствовало уже сильно развившейся промышленности цюрихцев. Вот что показывала официальная комиссия, наряженная в 1829 году для исследования состояния сельских школ: «изучение языка есть чистое заучивание на память и формалистика, без всякого отношения к потребностям практической жизни; об

изъяснении читаемого и об умственных упражнениях нет и речи; учителя сами не могут выражаться ни логически, ни орфографически правильно, и т. д.». Но энергических мер для исправления такого положения дел, тяжесть которого начинал чувствовать сам народ, не было принято, пока не переменилось само правительство под влиянием нового духа, повеявшего на всю Швейцарию в 1830 году. В этом же году народное собрание поставило новому правительству одной из главных задач — *основательное улучшение школ*. Правительство энергически принялось за это дело, для которого был у него под руками человек чрезвычайно способный, если бы излишняя горячность, даже запальчивость, не мешали ему. Томас Шер, прибывший в Цюрих из Германии, в 1825 году, в качестве главного учителя в цюрихском институте слепых, обратил уже на себя внимание новой методой языкоучения, которая, будучи введена в цюрихскую школу для бедных, успела выказать свои преимущества. Многие учителя из Цюриха и окрестных селений собирались к Шеру, по субботам, чтобы слушать его лекции о преподавании отечественного языка по его новой методе, и вводили ее у себя в школах. Правительство приглашало всех выражать свое мнение о необходимых реформах в народном образовании, причем известный Нагелли выразил: «Все, что в наших школах хорошо, — незаконно; а все, что в них законно, — дурно»*. Записка Шера, который также, как и Нагелли, был избран членом *Воспитательного совета*, не отличалась большой умеренностью. Мы не будем перечислять всех радикальных мер, принятых Воспитательным советом, — это повело бы нас слишком далеко, а скажем только, что одной из этих мер было учреждение учительской семинарии в Кюснахте, главным наставником (т. е. начальником) которой был назначен Шер. Упомянем еще и о том, что в то же время

* Handbuch der Padagogik, von T. Cherr. Zürich. 1847, S. 225.

был учрежден *школьный синод* (Schulsynod), значение которого так было определено законом: «Школьный синод есть официальное собрание всех членов школьного сословия (des Schulstandes). Цель синода: ободрять учителей к исполнению их призвания; обсуживать средства к усовершенствованию народного образования; представлять свои желания и предложения об этом предмете правительственным установлениям». Мы увидим далее, как важно было это установление и как своим могучим вмешательством спасло оно школьные реформы от грозившей им опасности со стороны людей, не перестававших видеть в школах орудие своих политических стремлений и своих сектантских убеждений. Шер недаром хвалится своим содействием учреждению школьного синода: это значило ввести раз навсегда в правительственные распоряжения по народному образованию правильное педагогическое влияние людей, более, чем кто-нибудь, компетентных в том деле, и хотя отчасти дать самостоятельность народному образованию, дав ему естественного и сильного защитника против всех возможных партий, которые, завладевая попеременно управлением республики, прежде всего нападали на школу со своими, вовсе чуждыми педагогике, стремлениями и, таким образом, нарушали ее спокойное, самобытное развитие.

Обращаясь к нашим реформам, мы не можем не припомнить без чувства живейшей благодарности, что и наше министерство народного просвещения, приготовляясь к реформам, прежде всего обратилось за мнениями, указаниями и советами к нашему педагогическому сословию и тем самым возбудило в нем педагогические толки, мнения и споры, благодетельные уже потому, что они обратили мысли нашего педагогического сословия на его главное, его специальное дело, о котором, нельзя не сознаться откровенно, мы думали едва ли не менее, чем об испанских делах. Это возбуждение педагогической мысли в педагогическом сословии уже само по себе очень важно, и мы уверены, что

уже и теперь, вследствие одного только этого пробуждения педагогической мысли, уничтожено много злоупотреблений и сделано много полезных нововведений в наших училищах. Но какого бы рода ни была реформа, которую, наконец, произведет наше министерство, оно не должно забывать, что исполнителями ее и продолжателями будут те же педагоги-практики, что они способнее, чем кто-нибудь, оценить ее хорошие и дурные стороны, узнать причины ее приложимости или неприложимости к практике и выяснить потребности тех или других изменений. Вот почему желательно было бы, чтобы министерство не дало снова заглохнуть этой педагогической жизни, которую оно само же возбудило, и чтобы по введении той или другой реформы в виде уже положительного устава, наше педагогическое сословие не заснуло прежним глубоким сном, под тем предлогом, что уже не о чем более рассуждать, что все уже закреплено законной формой и что снова можно только втихомолку осуждать то или другое учреждение, сваливая на него даже и свою собственную лень или свое неумение. Как бы ни были хороши наши школьные уставы и письменные распорядки, но при отсутствии самостоятельной педагогической жизни в педагогическом сословии они принесут мало хороших плодов. Правильно устроить эту педагогическую жизнь, открыть ей возможность законным путем выражать свои мнения и желания с уверенностью, что на это мнение и желание будет обращено должное внимание и дан ответ, дать средства самим педагогам развиваться и развивать далее свое специальное дело, не путаясь от нечего делать в непринадлежащие им области общественной жизни, — вот, по нашему мнению, одна из главнейших задач реформы. При удачном решении этой задачи, сама реформа, сколько бы в ней ни было недостатков, скоро выправится и пойдет по настоящей своей, т. е. по педагогической, дороге, руководимая и педагогической мыслью, и педагогической практикой людей, беспрестанно вращающихся в

этой сфере, от самых высших до самых низших основных ее слоев.

Шер стоял во главе всей школьной реформы, и деятельность его в это время поистине изумительна: он подготовлял открытие учительской семинарии, организовал синод, писал проекты уставов, поручаемые ему Воспитательным советом, издавал учебники, экзаменовал учителей, ревизовал школы и вел самую жаркую полемику со своими врагами, а врагов у него, как у всякого деятельного человека, вдруг выдвинувшегося вперед и захватившего большую область действий, — было немало. Полемика педагогов была до того горяча, что дела по оскорблениям в печати несколько раз доходили до судебного разбирательства: привыкнув обращаться с детьми, наставники часто усваивают себе докторальный тон, который переносят и в литературу, а встречая возражения, редко умеют выслушивать их хладнокровно и отвечать на них с достоинством.

В 1832 году Шер открыл уже учительскую семинарию в Кюснахте, с комплектом в 50 учеников, но через несколько же недель число учеников возросло до 80, так как в семинарию поступили добровольно до 30 учительских помощников и учителей, уже состоящих при школах, для слушания добавочного курса. Воспитательный совет, со своей стороны, подготовлял школьное устройство и учебники для новых учителей; причем первоначальный учебник немецкого языка Шера, библейская история учителя той же семинарии Дендликера и книга школьного пения Нагелли были признаны обязательными. Но при введении этих новых учебников, исключавших прежние азбуки со складами и прежние катехизисы, случилось замечательное происшествие, о котором пусть расскажет сам Шер:

«Новые учебники, содержания и цели которых народ не понимал, новая метода, исключающая склады и связывающая чтение с письмом, возбудили в народе сильное внимание. Вековое употребление освятило для них азбуку, катехизис и библию, и исключение этих

книг из школьного употребления казалось им нападением на религиозное образование. Обыкновенные слова и простые предложения, взятые из обиходной жизни, казались народу не только смешными, но и недостойными школы. Сначала крестьяне насмехались над именами животных, выставленными на таблицах для чтения; но когда увидели, что и действительно дети начали читать эти слова и предложения, тогда во многих семействах и местечках начался серьезный ропот. Где учитель, пастор или какой-нибудь образованный человек имели влияние на народ и где быстрые успехи детей оправдали методу, там это беспокойство скоро улеглось. Но где или учитель был недоволен новой методой и в улучшении школ думал найти только возвышение своего жалованья, или где пастор с неудовольствием смотрел на новый порядок школьного дела, там неудовольствие в народе возрастало и скоро выразилось в открытом сопротивлении закону»*.

Начались собрания народа, явились красноречивые защитники старых школьных метод и учебников, и в некоторых местах народ согласился не посылать детей в новые школы и объявил, что не будет платить штрафа, назначенного за такой проступок. В других местах неудовольствие народное выразилось еще сильнее, собравшиеся толпы бросались на школу, выламывали двери и выбрасывали в окно шеровские таблицы. Дело, наконец, дошло до того, что правительство республики сочло необходимым употребить силу, и здесь, едва ли не в первый раз в истории педагогики, находим мы такие неуместные слова, как батальон пехоты, артиллерийская батарея и т. п. Драки, конечно, не было; зачинщиков выдержали под арестом, наказали штрафом и выпустили, а таблицы опять разместили по стенам школы. Справедливо ли или нет поступило в этом случае цюрихское республиканское правительство, предоставляем судить другим. Но нам кажется,

* Ibid., S. 234.

что можно было избежать этих, во всяком случае, печальных и неприличных столкновений, вводя новые методы и учебники не разом, а понемногу, туда, где уже были подготовленные для этого учителя, принимая новое в виде пробы и оставляя на время и старое. Вообще, можно сказать, что Шер и его партия действовали уже слишком круто, желая перевернуть народное образование в какие-нибудь три-четыре года; и потому не удивительно, что нажили себе много новых врагов, которые соединились с партией свергнутого правительства, не потерявшей еще надежды возвратиться к прежнему аристократическому порядку вещей, и с партией духовенства, смотревшего с неудовольствием на вмешательство светских властей в школьное дело, хотя сама с крайним небрежением обращалась с этим делом, пока оно было у нее в руках. Особенно крута была мера, предпринятая в отношении старых учителей, уже состоявших при местах: всех их потребовали к экзамену в особенно для того назначенную комиссию и в короткое время переэкзаменовали до 400 учителей, между которыми были старики, доживающие свой седьмой десяток. Сам Шер и нынешний директор семинарии, тогда еще пастор, Фрис, были самыми деятельными членами этой комиссии. Учителя, не желавшие подвергнуться экзамену, теряли право на пенсию. Сорок дней продолжался экзамен, и, по окончании его, 75 учителей были уволены, получив, однако, пенсию, но, без сомнения, самую ничтожную, как все здешние пенсии. Оказалось, что некоторые учителя не умели прочесть написанного на доске крупными буквами, другие не умели написать числа, состоящего из трех цифр, третьим имена Лютера и Цвингли были вовсе неизвестны, хотя прежнее образование и хвалилось именно своим религиозным направлением. Что касается до реальных знаний, то ответы были иногда до крайности забавны: трех знаменитых освободителей Швейцарии называли Каспаром, Мельхиором и Бальтазаром, в Земпахской битве убивали Голиафа, Базель оказывался на берегу моря

и т. п. Но чем большие язвы открывались в народном образовании, тем более раздражались те, которые до сих пор прикрывали эти язвы своими мантиями, и против Шера и его партии стали распространяться самые опасные слухи, конечно, направленные к тому, чтобы показать, что Шер и его семинаристы поставили себе задачей распространять безверие в подрастающем поколении. Неудовольствие возрастало вообще против нового правительства и в особенности против Воспитательного совета; но когда этот совет пригласил в 1839 году доктора Штрауса на кафедру догматики в Цюрихе, то неудовольствие стало формироваться в восстание. Страшные слова «христианская религия в опасности» стали раздаваться повсюду, особенно теми лицами, чьи интересы были действительно в опасности; появились собрания с шумными демонстрациями, и духовенство до того взволновало народ, что Воспитательный совет поспешил отказать Штраусу. Но раз взволнованные массы этим не удовлетворились и перенесли свои нападения на другие меры нового правительства, и в особенности на меры по народному образованию. Против Шера и его семинарии поднялась целая буря, так что Шер получил уведомление от правительства, что сам он и его семинария в опасности. Но толпы народа, миновав Кюснахт, устремились к Цюриху, и правительство, не дожив до законного термина новых выборов, пало. Новое реакционное правительство было такого рода, что Шеру нечего было и думать продолжать свою деятельность, и он удалился в свое маленькое поместье, возле Констанца. Начались преследования против новых учителей; семинария была поручена человеку, от которого можно было ожидать, что он повернет все на старый лад. При этом оказалось, однако, что новые начала, посеянные Шером и его партией, пустили уже глубокие корни и что учительское сословие успело уже сформироваться в дружную общину. Учителя, собираясь в разных местах, поддерживаемые истинными друзьями народного образования,

громко и торжественно заявили свое сочувствие Шеру и его принципам и протестовали против ретроградных мер реакционного правительства. Толпы цюрихских педагогов ежегодно совершали путешествие в имение Шера, и он, хотя и оставался вдали, но имел сильное влияние на ход дел. Однакоже все это противодействие партии истинно образованных людей вновь установившемуся реакционному правительству нигде не переходило законных пределов, и правительство просуществовало спокойно до новых выборов. Партия реакционная действовала революционными средствами; партия прогресса только мирно разъясняла дело; и при новых выборах, в 1846 году дело было выиграно ею вполне. Народ, страсти которого мало-помалу улеглись, понял, наконец, свои истинные интересы, и с тех пор начала, положенные Шером и его друзьями, беспрепятственно продолжают развиваться. Шер не воротился уже в Цюрих: но на место его директором семинарии был назначен его товарищ и друг, бывший пастор Фрис, который, сложив духовное звание, вполне посвятил себя педагогическому делу. Как в семинарии, так и во всех других учебных заведениях, на каждом шагу, вспоминают Шера, повсюду господствуют его педагогические принципы, его системы, его учебники.

Но вот и Кюснахт — привлекательное, беленькое, фабричное местечко на самом берегу озера; в нескольких саженях от него, подле старинной церкви иоганнитских рыцарей, — семинария, пережившая свой бурный период и процветающая теперь мирно под управлением доктора Фриса. Здание семинарии — старое (в нем помещался еще иоганнитский капитул), но переделано совершенно заново: все очень чисто, просто и необыкновенно практично. Г-н Фрис — мужчина лет сорока пяти, плотный, довольный жизнью, очень любезный и внимательный к посетителю до того, что становится совестно и, при наших русских привычках, все кажется, не принимают ли тебя за какого-нибудь официального визитатора. Г. Фрис, как я уже сказал,

был прежде пастором; но большинство пасторов его очень недолюбливало. Теперь он, хотя и сложил с себя пасторское звание, но как теолог сам преподает религию в высших классах, развивая преимущественно историческую сторону религиозного учения; в низших классах религию преподают учителя — так что пастора в заведении нет. Кроме религии, г. Фрис преподает в семинарии психологию и педагогику.

Я изъявил желание видеть прежде всего образцовую школу, и г. Фрис повел меня туда, объяснив дорогой, что теперь их школа стала также элементарной школой местечка, в котором, кроме того, есть еще другая элементарная школа и секундарное училище (в таком маленьком местечке — три школы, из которых одна секундарная!). Образцовая школа в десяти шагах от семинарии. В школе до 70-ти учеников и учениц, разделенных на шесть классов, и один учитель. Я познакомился уже прежде, по уставам, с необыкновенно сложным устройством цюрихской народной школы и очень желал видеть на деле, как один учитель справляется разом с шестью классами. На мою беду, в то утро ежедневной школы не было, а был только дополнительный класс (Ergänzungsschule); впрочем, после обеда должны были собраться ежедневные классы.

Я намерен когда-нибудь поговорить отдельно о цюрихской народной школе; но и здесь должен сказать о ней несколько слов, чтобы мой дальнейший рассказ был ясен для читателя.

Цюрихская народная школа состоит из школ *ежедневной* и *дополнительной*: последняя собирается только два раза в неделю по утрам. Ежедневная школа разделяется на шесть годовых классов, так что дети остаются в ней от *шести* лет до *двенадцати*. Если по достижении такого возраста дитя не поступает в высшую секундарную школу, то оно по закону обязывается еще *три* года посещать школу в дополнительном классе, два раза в неделю. Вот на этот-то дополнительный класс я и попал.

Около 25-ти учеников и учениц сидели за длинными скамьями в чистой, не обитой обоями комнате. На печке глобус из шифера; в углу шкаф с маленьким собранием по естественным наукам; на стенах карты, читальные таблицы Шера, хитрое расписание уроков, где ежедневные занятия учителя, с шестью совместными классами, расписаны по минутам; так, например: начиная класс с 8-ми часов утра, учитель занимается законом божьим четверть часа с первым классом элементарной школы, потом четверть часа со вторым и столько же с третьим; потом непосредственно же занимается арифметикой по четверти же часа с четвертым, пятым и шестым классами реальной школы; так что в продолжение шести четвертей часа, от 8 до $9^1/_2$, он перезанимается со всеми классами школы. Вслед за тем непосредственно же, без отдыха, начинает снова заниматься с первым, вторым и третьим классами элементарной школы умственными и словесными упражнениями (Denk- und Sprech-Übungen), с каждым по четверти часа (следовательно, от $9^1/_2$ до $10^1/_4$ часа); а потом также по четверти часа (т. е. от $10^1/_4$ до 11 час.) отечественным языком с тремя последовательными классами. В одиннадцать часов реальная школа уходит, а элементарная, все три класса вместе, занимается полчаса гимнастикой. После обеда начинается та же история и продолжается от часу до половины четвертого. Вот вам для образца понедельник учителя цюрихской школы. (Смотри табл. на стр. 242, 243.)

При взгляде на такое расписание занятий сам собою рождается вопрос: возможно ли такое беспрерывное и напряженное занятие для учителя, при котором он, через каждые четверть часа меняя класс, должен еще распорядиться, чтобы все прочие классы не остались без дела, и посмотреть, что они сделали? Судя по тому, что я видел, могу отвечать на этот вопрос утвердительно. Возможно, во-первых, при той помощи, которую в этом случае оказывают учебники Шера, давая множество самостоятельных занятий ученикам, и, во-вторых, при

навыке со стороны учителя и учеников. Но если бы спросили меня, советую ли я ввести такое же, по минутам рассчитанное преподавание в наших школах, то я прямо отвечал бы *нет*: и не потому только нет, что у нас долго еще не будет специально приготовленных для такого преподавания учителей и учебников, долго не будет и подобных шестилетних обязательных народных школ; но и потому, что вообще такое преподавание слишком уже механизирует ученье и страшно утомляет учителя. Если выполнить в точности подобную программу, то школа действительно будет двигаться с правильностью сложной фабричной машины (может быть, именно она особенно нравится промышленным цюрихцам, у которых что дом — то и фабрика); но зато оживляющий дух ученья может легко улететь. Однакож не надобно забывать, что порядок и систематичность — одни из главных условий успеха школы и что учитель должен приноровить свою деятельность к действительным потребностям школ, а не вести школу сообразно своим изменчивым желаниям, и еще тем менее по детской прихоти самих детей. Учение детей стоит на границе между искусством и мастерством и должно иметь как свободу первого, так и регулярность второго. Здесь, как и во многом другом, золотая середина будет лучшим путем. Если бы цюрихская школа, вместо шести классов, поручила одному учителю не более трех и вместо четверти часа на занятия с одним классом назначила не менее получаса, то я вовсе не нашел бы, что сказать против такого порядка. Но замечу еще раз, что для такого совершенно рационального преподавания необходимы три условия: 1) правильно организованная школа с правильным приемом и выпуском детей; 2) нарочито для такого преподавания составленные учебники; 3) специально к нему приготовленные преподаватели.

Познакомив читателя отчасти с устройством народной школы цюрихского кантона, от которой образцовая школа кюснахтской семинарии ничем не

Понедельник цюрихской

		Часы	$8-8\frac{1}{4}$	$8\frac{1}{4}-8\frac{1}{2}$	$8\frac{1}{2}-8\frac{3}{4}$	$8\frac{3}{4}-9$	$9-9\frac{1}{4}$	$9\frac{1}{4}-9\frac{1}{2}$	$9\frac{1}{2}-9\frac{3}{4}$
Утренние занятия	Элементарная школа	Классы 1-й	Закон божий						Умственные и
		2-й		Закон божий					
		3-й			Закон божий				
	Реальная школа	4-й				Счет			
		5-й					Счет		
		6-й						Счет	
		Часы	$1-1\frac{1}{4}$	$1\frac{1}{4}-1\frac{1}{2}$	$1\frac{1}{2}-1\frac{3}{4}$	$1\frac{3}{4}-2$	$2-2\frac{1}{4}$	$2\frac{1}{4}-2\frac{1}{2}$	$2\frac{1}{2}-$
Вечерние занятия	Элементарные классы	Классы 1-й	Чтение						
		2-й		и					
		3-й			письмо				
	Реальные классы	4-й				Ре-			Рисо чистопи
		5-й					а-		
		6-й						лия	

Квадратики с надписями показывают время занятий учителя время самостоятельного занятия учеников тем же предметом.

народной школы

$9\frac{3}{4}$—10	10—$10\frac{1}{4}$	$10\frac{1}{4}$—$10\frac{1}{2}$	$10\frac{1}{2}$—$10\frac{3}{4}$	$10\frac{3}{4}$—11	11—$11\frac{1}{4}$	$11\frac{1}{4}$—$11\frac{1}{2}$	
					Гим	на-	
словес-ные					сти	ка	
	упраж-нения						
		Отече-					
			ственный				
				язык			
$2\frac{3}{4}$	$2\frac{3}{4}$—$3\frac{1}{4}$		$3\frac{1}{4}$—$3\frac{1}{2}$		3,30—3,40	3,40—3,50	3,50—4

вание и сание					Пе-		
	Геоме-					ни-	
			трия				е

с учениками. В соответствующих чистых квадратиках означено Где нет квадратиков, там уроки прекращены.

отличается, я позволю себе продолжать описание того, что видел.

Г. Мюллер действительно образцовый учитель. Он не только многосторонне образованный и очень умный человек, но и совершенно выработавшийся преподаватель. Это самое место занимал прежде г. Рюг, теперешний директор мюнхенбухзейской семинарии, с которым мы уже прежде познакомили читателя; без сомнения, и г. Мюллеру предстоит подобная же карьера. Но г. Мюллер представляет совершенно не тот строго методический тип педагога, который мы видели в г. Рюге; это необыкновенно гуманный, необыкновенно приличный человек, истый воспитанник г. Фриса и кюснахтской семинарии: он властвует в школе не строгостью логики, не внешней силой методы, но своим гуманным характером, приличием манеры, занимательностью изложения, тем, что умеет приблизить к себе детей и внушить им расположение и уважение к себе. Он, его манера, его изложение, его обращение *нравятся* детям — они охотно бегут к нему; когда он проходит по двору, здороваются с ним, весело улыбаясь, жмут ему руку, но в то же время исполняют быстро и точно его кроткое приказание. Какой-то особенный, джентльменский тип лежит на всей кюснахтской семинарии и ее воспитанниках. Семинария эта не только приготовляет хороших учителей, но воспитывает отлично образованных молодых людей; я познакомился в Цюрихе, и довольно близко, с несколькими воспитанниками кюснахтской семинарии и у всех заметил сильно пробужденную любовь к науке и ученым занятиям; а цюрихский воздух необыкновенно способен питать и удовлетворять такую любовь; но что годится для крошечного цюрихского кантона с его необыкновенно развитым промышленным бытом, с его крошечной территорией, представляющей как бы один город, лежащий посреди садов, полей и виноградников, то не годится даже для других, более сельских, швейцарских кантонов, а тем более для нас. Это, впрочем, никак не

значит, чтобы мы не могли занять многого у кюснахтской семинарии: можно отовсюду брать полезное, но только надо уметь применять. Напротив, я даже в особенности советую посещать кюснахтскую семинарию тем из русских молодых людей, которые желают приготовить себя за границей к педагогической деятельности.

Господин Мюллер, как я уже сказал, типический воспитанник кюснахтской семинарии; в его разговоре слышится человек глубоко образованный и который не перестает образовываться. В его преподавании и обращении с детьми есть что-то неуловимо приятное, веселое и серьезное, мягкое, но, в то же время, покоряющее внимание и волю воспитанника. Он уже достиг той педагогической высоты, когда всякая метода исчезает в личности педагога и когда из этой личности появляется, всякий раз совершенно самостоятельный, тот прием, который нужен в данном случае. Такой высокий педагог творит уже методу, а не руководится ею; он достиг уже источника всех метод — глубокосознанной основной педагогической идеи.

Желал бы я очень, чтобы граф Толстой приехал сюда и посмотрел, как дети любят господина Мюллера и с каким удовольствием бегут они в школу; может быть, тогда граф Толстой не сказал бы, что дети ненавидят учителей во всех принудительных заграничных школах. Редактор «Ясной Поляны», как мне помнится, говорит также, что народ за границей ненавидит принудительные школы; но если ему знакомы конституции швейцарских кантонов, то мы не понимаем, как он объясняет себе существование принудительной школы у швейцарцев, где вся власть принадлежит самому народу и где от него совершенно зависело бы уничтожить принудительность школ. Статейка графа Толстого попалась нам в Швейцарии, и мы с изумлением прочли его решительные приговоры иностранным школам. Нравятся ли графу Толстому эти школы, или нет —

это его дело: школа — такое явление, к пониманию которого надо быть хотя несколько приготовленным; но зачем же уродовать факты, зачем же говорить о той ненависти к школам и детей, и родителей, которой в Германии нет, а в Швейцарии, где всем распоряжается сам народ, и быть не может? Граф Толстой, вероятно, позабыл, что за границу проведена теперь железная дорога и что поверка привозимых из-за границы известий стала чрезвычайно легкой.

Господин Мюллер читал с учениками рассказ; потом, под диктовку учеников, учитель записывал главные, основные мысли рассказа; затем следовали беседы о каждой из этих мыслей, и потом ученики передавали весь рассказ, но передавали очень своеобразно, внося в него все то, что было выработано ими в классе вместе с учителем. Вслед за тем, учитель собрал учеников и учениц у доски и, написав на ней: «*потребности человека*», стал спрашивать, какие они знают потребности; названная детьми потребность также записывалась на доске, причем отлично было уяснено детям понятие необходимого, полезного, роскошного, излишнего и т. п. Далее стали толковать о каждой из потребностей отдельно. Господин Мюллер так ведет эти беседы, что они становятся очень умным и занимательным разговором. Из всего этого возникла письменная задача для домашнего занятия учеников; однакоже, я должен сказать, что от учеников такого превосходного учителя, пробывших уже шесть лет в школе, я ожидал более, чем то, что слышал. Не обинуясь, заметил я это, после класса, господину Мюллеру, и он отвечал мне, что мое замечание совершенно справедливо, но что в классе были только самые слабые из учеников и учениц, потому что все лучшее и даже посредственное переходит в секундарную школу, так что дополнительная школа посещается только самыми слабыми.

Господин Фрис пришел за мной и, пригласив меня к обеду, предложил осмотреть до обеда здание семинарии.

Все устроено отлично, везде необыкновенная чистота, но особенного внимания заслуживает устройство спален, которые я рекомендую будущим строителям наших семинарий; в одном только Кюснахте я нашел такое устройство, но знаю, что и в Германии многие уже намерены ему подражать. Спальни вовсе не имеют того казарменного вида, который так неприятно поражает во многих учебных заведениях; каждая обширная спальня разбита на отдельные углы, или лучше сказать — альковы; постели отделены одна от другой большими шкафами, так что каждому семинаристу уютно, а между тем они все вместе. Я спросил господина Фриса: почему его семинаристы не размещены так же, как в Веттингене, по отдельным комнатам, где они и учатся и спят.

«Я убежден, отвечал мне господин Фрис, что не только неприятно, но даже вредно заниматься в той комнате, где спишь; гораздо лучше прийти утром в свежую комнату с неиспорченным воздухом; а во-вторых, и шалостей, которые иногда заводятся по спальням, здесь быть не может, и наблюдение легче».

Комнаты для занятий очень удобны; посреди покатый на обе стороны стол с черными ящиками, полки для книг и стулья. Воспитанники сами убирают свои постели, чистят себе платье и сапоги, но все черные работы исполняются прислугой, которой здесь более, чем в Веттингене или Мюнхенбухзее. Но не надобно забывать, что и жалование цюрихских учителей гораздо выше, так что средним числом учитель первоначальной народной школы, кроме готовой квартиры, отопления и огорода, получает до 2000 фр. в год. Законом положено только 700 фр.; но общины, соперничая между собой и желая привлечь лучших учителей, подняли жалование, и иные весьма значительно; а по закону община имеет право возвысить жалование учителю, но не может уже потом уменьшить его, не только для того учителя, которому жалование было прибавлено, но и для преемников. Осмотрев заведение, господин Фрис повел меня в сад, где расположен огород и виноград-

ники: последние особенно хороши. Господин Фрис гордится ими, но не позволяет своим семинаристам слишком о них заботиться, потому что для ухода за виноградом нужно особенное искусство.

Хлебопашества и сенокоса при семинарии нет, да и вообще кюснахтские семинаристы в поле работают мало; главное внимание здесь обращено на умственное образование и на искусство, особенно на музыку. Г. Фрис полагает, кажется, что физическая работа задерживает умственное развитие, но я считаю, что это не совсем справедливо: нужно только соблюдать известную меру — и полевые работы будут, напротив, содействовать этому развитию.

Порядок дня в Кюснахте такой. Воспитанники встают в 6 часов утра, зимой в $7^1/_2$, через полчаса они должны быть уже в зале, где директор читает молитву, потом воспитанники идут по своим комнатам и учатся; за учением их и приготовлением к урокам никто не смотрит: делай, что хочешь, и одно только условие — не мешай другим. Но вообще воспитанники занимаются очень прилежно; здесь главная побудительная причина занятий — нужда: неуспевший воспитанник исключается, и при этом пропадают не только все деньги, которые он платил в конвикт, но он должен еще заплатить тот излишек, который истратила на него казна. Кроме того, три четверти здешних воспитанников — стипендиаты правительства, и при слабом прилежании или дурном поведении легко могут потерять стипендию, чего эти небогатые молодые люди очень боятся: здесь гораздо ранее, чем у нас, развивается в молодом человеке сознание полной необходимости добыть самому себе кусок хлеба и самостоятельно проложить себе дорогу. Это, конечно Brodstudium, но если оно не переходит в крайность, то это еще не беда. Швейцарцы, вообще, чрезвычайно расчетливый народ, и эта расчетливость развивается очень рано даже в детях. Во многих пансионах французских кантонов нет почти других наказаний, кроме денежных штрафов: за каждую

шалость, за каждую неисполненную обязанность вычитают 5 сантимов (5 к. асс.) из той суммы, которую отец назначает на карманные деньги сына (назначается в месяц не более 2 фр.), и эта финансовая мера отлично поддерживает дисциплину.

От 8 до 11, иногда до 12 — классные уроки, в 12 ч. обед; до 2-х часов каждый делает, что хочет; от 4 до 5 — классные уроки; от 5 до 9 каждому оставляется на волю употребить свое время.

Г. Фрис очень практический человек, человек рассудка, утилитарный, если можно так выразиться, и современный человек; он вводит своих воспитанников в жизнь, как она есть. Я уверен, что это заведение многим из наших понравится; но я держусь того мнения, что настоящая современность заведения состоит именно в том, чтобы оно было современно возрасту: чтоб в детском заведении дышало детством, а в юношеском — юностью, следовательно, некоторой мечтательностью, стремлением вперед, утопией, если хотите, потому что юность — пора утопий. Жизнь человеческая замерзла бы на одной точке, если бы юность не мечтала, и зерна многих великих идей созрели незримо в радужной оболочке юношеских утопий. Толкуя с учителями из кюснахтской школы, я убедился, что, несмотря на то, что преподавание самой религии лежит на обязанности светских лиц, воспитанники этой школы выносят полное убеждение в совершенной необходимости религии в воспитательном деле, и отлично понимают, что нельзя построить воспитания ни на чем другом, кроме религии; понимают, что без религиозного цемента им нечем будет скрепить всех своих разрозненных педагогических действий и что с потерей высшей цели жизни само воспитание утратит свою цель. Но если это сознание необходимости холодно, дышит рассудком, то причиной этого не школа, а сжатый, холодный, рассудочный характер цюрихского народа: школы, и во главе их кюснахтская семинария, только отражают в себе, как в зеркале, черты народного характера. Даже самый

либерализм этих республиканских школ какой-то утилитарный; но, повторяю еще раз, что этот утилитаризм и науки и свободы и религии есть отличительный, как мне кажется, характер самого цюрихца, и этот цюрихский характер нашел себе полное выражение в кюснахтской семинарии и ее директоре.

Разговорившись с г. Фрисом о Шере, я спросил, в каком отношении находится теперь духовенство к воспитанию?

— Теперь — в самом близком, — отвечал Фрис; а несколько лет тому назад педагоги, вырвавшись из-под опеки духовенства, не хотели о нем и слышать, но теперь снова возвращаются к прежнему порядку, и духовные лица попрежнему стоят во главе общинного воспитания; никогда, может быть, духовенство и педагоги не были так близки друг к другу, как теперь, когда они друг от друга не зависят и сознали взаимные, связывающие их интересы и общность своего дела.

Позвали к обеду. Столовая светлая, чистая и ничем не пахнет; первую столовую встречаю в учебном заведении без удушливого запаха. Г. Фрис, его семейство и г. Мюллер обедали тут же за особым столом; стол простой, но очень хороший: ученикам дают вино и мост (что-то среднее между вином и квасом) — вино три раза в неделю и мост каждый день.

После обеда я опять пошел в образцовую школу. Дети уже собрались на дворе и так радушно, так весело встретили своего учителя, так дружески пожимали ему руку своими детскими ручонками, что я опять пожелал бы здесь видеть графа Толстого. В школе, кроме г. Мюллера, было двое семинаристов-практикантов. Г. Мюллер мигом роздал всем работы, в чем ему отлично помогали книжечки Шера, именно приспособленные к таким самостоятельным занятиям.

С младшим классом учитель занялся сам, то задавая сложить из звуков слова (бы.... ры.... а...т... что будет?), то задавая разложить слова на звуки. Эти предварительные упражнения очень нравятся детям, приучают их

ко вниманию, приучают их вслушиваться в свои собственные слова и разлагать их, и превосходно приготовляют детей к письму и чтению без складов. Затем, по моей просьбе, г. Мюллер показал мне употребление арифметического ящика с тысячью кубиков; но тут пришел за мной г. Фрис, которого я еще прежде просил позволить мне присутствовать при его лекции из общей педагогики.

Лекция г. Фриса толковала о самом понятии воспитания, но я остался более доволен следующей его же лекцией из психологии. На этой лекции г. Фрис объяснял переход от ощущения к мысли и зарождение сознания, объяснение опять гегелевское и довольно темное; но надобно отдать честь ученикам г. Фриса, что они очень развиты. Метода преподавания отличная — полубеседа, полулекция.

Вслед за тем, я присутствовал при хоровом пении: познакомился с некоторыми из учителей семинарии, которые все показались мне людьми чрезвычайно образованными и даже учеными, сильно интересующимися всякими новыми явлениями в науке, и, получив от любезного хозяина все необходимые для меня объяснения, я оставил Кюснахт.

Возвращаясь в Цюрих по берегу прекрасного озера, я невольно соединил в своем воспоминании все четыре семинарии, которые я видел, и не знал решительно, какой из них отдать пальму первенства; всякая из них имеет свои хорошие и свои слабые стороны. Но как они различны, как в каждой из них отразился свой особенный характер: семинария Фрелиха дышит поэзией; семинария Рюга — строгой логикой и методой; семинария Кеттигера — здоровьем сельской семейной жизни; семинария Фриса — наукой, современностью, ясным, спокойным рассудком и утилитаризмом. Если оставить в стороне семинарию Фрелиха как заведение частное и притом женское, то можно поистине удивляться, как все эти три кантона: бернский, арговийский и цюрихский выработали себе свои осо-

бенные, проникнутые кантональным характером, семинарии и как они отыскали каждый для своей семинарии такого директора, который типически выражает на себе характер кантона и развивает его в своих воспитанниках; — как суровый, воинственный, несколько грубоватый, строго рассудочный и систематический Берн отыскал себе г. Рюга, как сельская, милая, тихая, несколько отсталая, спокойная и религиозная Арговия отыскала себе г. Кеттигера, как промышленный и ученый, современный утилитарный Цюрих отыскал себе г-на Фриса! Нет сомнения, что эти люди не подделываются под характер кантона, да это и невозможно. Кантон сам искал себе такого человека, который бы выражал его характер; и притом, в благороднейшей, развитейшей его форме, и который, будучи поставлен во главе воспитания, развивал бы тот же характер в будущих наставниках новых поколений. Конечно, это сделалось не вполне сознательно; но дело народного воспитания, отдавшись свободно народному инстинкту, вызвало на свет эти характерные семинарии и поставило во главе их эти характерные личности.

Боже мой! думал я про себя, вспомнив многие наши полуиностранные учебные заведения: когда же мы увидим такие же характерные русские воспитательные заведения и во главе их такие же типические русские личности в высоко развитой, облагороженной форме, когда подобные личности будут развивать в воспитателях благороднейшие черты истинно русского характера, а воспитатели будут вызывать этот характер в молодых поколениях русского народа!

Статьи в газете „Голос“[3]

ЧЕГО ХОТЯТ МОСКОВСКИЕ ПЕДАГОГИ[4]

Желая уяснить для себя и для публики педагогические желания, требования и надежды г. *Каткова* и его педагогической партии, мы стали перечитывать все, что было напечатано по вопросу о воспитании в повременных изданиях, дирижируемых г. *Катковым*. Прочитали все, дошли даже до последнего номера «Современной летописи» — и вопрос: *чего хотят московские педагоги для общественного русского воспитания*? остался для нас попрежнему вопросом без ответа. На каждом шагу мы натыкались на такие противоречия, которых примирить не могли. И, наконец, множество этих противоречий, доходящих даже до последнего номера «Современной летописи», заставили нас отказаться от предпринятого труда. Чтобы познакомить читателя, по крайней мере, с характером этих противоречий, мы приведем здесь некоторые из них.

Так, например, в № 6 «Современной летописи» за 1863 год об английских школах напечатано следующее:

«Что касается до качества *английских школ (выше автор изумляется их быстрому размножению)*, то достаточно сказать, что по свидетельству королевской комиссии *(как видите, свидетельство благонадежное)*, исследовавшей состояние школ за последние годы, хорошей народной школой считается в Англии такая школа, в которой десятилетние ученики могут читать свободно

и с выразительностью, так, чтобы можно было слушать их чтение с удовольствием; кроме того, пишут, не делая ошибок в складах, и считают в голове с достаточной быстротой. В лучших школах сообщаются сведения о физике и главные начала политической экономии, в особенности законы, определяющие заработную плату и влияние податей и налогов на общее благосостояние. *По свидетельству той же комиссии,* религиозно-нравственное влияние народных школ еще выше, чем влияние на умственное развитие, а дисциплина во всех школах образцовая».

Чего, кажется, лучше? и не забудьте, что автор, как и комиссия, на которую он ссылается, приписывает это превосходное состояние английских школ, столь противоположное бывшему их жалкому состоянию, исключительно влиянию учительских семинарий, к учреждению которых пришли англичане, убедившись на опыте в недействительности всех других средств. Но вот послушайте, как о тех же английских народных школах, на основании тоже официальных английских свидетельств, говорит та же «Современная летопись», в том же году, только семью номерами позже, в № 14:

«Немало можно привести свидетельств в неудовлетворительности результатов, полученных до сих пор в школах, заведенных в разных странах для образования народных масс; так, например, в Англии из *донесений инспекторов, назначаемых правительством для осмотра школ,* которые получают от него вспоможения, оказалось, что большая часть учеников плохо читают и еще менее понимают».

И это называется обращаться серьезно к вопросу об общественном образовании! Английские народные школы превосходны, и через шесть номеров английские народные школы из рук вон плохи, и ссылаться там и здесь на официальный документ!

Но если московские педагоги так обращаются с фактами и с официальными документами, то можно уже себе легко представить, как они обращаются с мнениями.

Так, например, в «Современной летописи» за 1863 г., в № 5, говорится, что ланкастерская система обучения, где одни ученики учили других под руководством учителя, оказалась в Англии неудовлетворительной. «Опыт показал, говорит «Современная летопись», что они (т. е. ученики, занимавшиеся учительством) были способны только к исполнению рутинных обязанностей, да и эти обязанности они исполняли без интереса и без авторитета; нередко злоупотребляли доверием и почти всегда учили дурно».

А в № 14 того же года, в той же «Современной летописи» и та же ланкастерская метода рекомендуется как самая пригодная для русских народных школ.

Перепробовав несколько способов учения в народных школах, а в том числе и ланкастерскую методу, англичане пришли к сознанию необходимости учредить специальные училища для приготовления учителей и остались, наконец, довольны результатом этой последней попытки. Московские педагоги знают это и, противясь всеми силами заведению учительских семинарий, советуют ввести в народные школы ланкастерскую методу, которая, по их же словам, оказалась в Англии никуда не годною. Неужели же мы должны подражать Англии, чтоб *сознательно* делать те ошибки, которые делала она бессознательно?

Таких противоречий, кидающихся в глаза, довольно. Но еще более противоречий другого рода, и более вредных, хотя прикрытых отчасти, но легко выдающихся наружу при первом прикосновении мысли.

Во всех почти педагогических статьях, помещенных в «Русском вестнике», «Московских ведомостях» и «Современной летописи», московские педагоги являются строгими консерваторами старой классической школы, ожесточенно нападают на всякую попытку петербургских педагогов сделать какой-нибудь «*небывалый эксперимент*» в деле народного образования, и в то же время, весьма во многих местах статьи их придерживаются педагогического нигилизма графа *Толстого* и г. *Писа-*

рева, отвергают всю школьную опытность западной Европы и, противясь учреждению учительских семинарий, предоставляя народные школы кому попало, предлагают нам сделать эксперимент не *небывалый,* а еще хуже: такой, о последствиях которого вспоминают теперь с негодованием и Англия, и Франция, и Германия.

Каждый почти месяц московские педагоги твердят нам, что не нам придумывать что-нибудь новое в деле общественного образования, указывают нам на классические училища Англии, Франции, Германии, приказывают делать то, что они делают, и в то же самое время вооружаются даже против самой мысли завести у нас учительские институты; хотя в той же Англии, Германии и Франции, где существуют классические учебные заведения, существуют и учительские институты.

И все в том же роде, от первой статьи до последней, помещенной в последнем № «Современной летописи», где те же ошибки, то же незнание фактов, те же противоречия на каждой строке!

Так, например, в одном из последних №№ «Современной летописи» за этот год автор проводит петербургских педагогов по Англии, Франции и Германии, показывая им, что нигде нет реальных *гимназий.* Ясное дело, что для этого господина важно самое название *гимназий,* и он совершенно справедлив, говоря, что в Германии нет реальных *гимназий,* хотя в ней и есть реальные школы, которые ни выше, ни ниже классических гимназий, а имеют свое особенное назначение, умножаются с каждым годом в числе, быстро наполняются учениками, расширяют и улучшают свои курсы; но *гимназиями* они действительно не называются. В Англии и Франции московский публицист не находит реальных *гимназий* — но там нет и классических, а есть школы, лицеи, коллегии. Потом он предлагает петербургским педагогам прогуляться в Азию и Америку для отыскания там образцов реальных гимназий, которые они хотят завести в России и которых нет пока в Европе. Петербургским

педагогам незачем ездить так далеко. Они найдут реальную гимназию гораздо ближе и даже с названием реальной гимназии, если уже это название необходимо нужно, — найдут в Швейцарии. Так, например, не угодно ли вам, г. московский публицист, прочесть в законе «об организации бернских школ» § 11, в котором говорится:

C. Kantonschulen

&11

Die Kantonschulen sind:

1) eine deutsche in Bern;
2) eine französische in Pruntrut.

Jede zerfällt in zwei gesonderte Abtheilungen in:

1) *das literarische Gymnasium*, das der Jugend nebst einer umfassenden allgemeinen Bildung insbesondere eine gründliche philologische und literarische Vorbildung geben und sie dadurch zum Eintritt in die Hochschule befähigen soll;

2) *das realistische Gymnasium*, das der Jugend nebst einer umfassenden allgemeinen Bildung insbesondere eine gründliche matematische und naturwissenschaftliche Vorbildung verleihen und sie dadurch zum Eintritt in das Polytechnikum befähigen soll.

Что в буквальном русском переводе значит:

«Кантональные школы находятся:

1) немецкая в Берне;

2) французская в Прунтруте.

Каждая распадается на два самостоятельные отдела, на:

1) *Литературную гимназию*, которая должна давать юношеству, кроме полного общего образования, в особенности основательное филологическое и литературное подготовление и, таким образом, делать его способным к поступлению в *высшую школу* (т. е. бернский университет).

2) *Реальную гимназию*, которая должна давать юношеству, кроме *полного общего образования*, в особенности основательное математическое и естественно-научное подготовление, чтоб через то сделать его способным к вступлению в политехническую школу».

Вот, видите ли, можно найти реальную гимназию, и даже с этим названием и именно в том положении, против которого вы так вооружаетесь, не ездив ни в Африку, ни в Азию! Вот, есть же педагоги — а швейцарские педагоги пользуются значением и в Англии и в Германии, — думающие, что можно получить полное общее образование и в реальных гимназиях. Видите ли, наконец, в какое положение становится человек, пускаясь в ту область, которая ему совершенно чужда: он может, пожалуй, заехать и в Сахару для отыскания политехнической школы! Если же вам вздумается найти страну без учительских семинарий, то мы, действительно, советуем вам прокатиться на восток, до берегов Аму-Дарьи —и вы там убедитесь, что взгляды ваши на потребности русского общественного образования выходят из того понятия о русском народе, которое высказывал знакомый вам пан *Духинский*...

В том же №, ссылаясь на *Гладстона*, «Современная летопись» не находит никакой надобности и даже видит некоторую опасность подчиняться мнению общества по вопросу об устройстве наших гимназий; тогда как в других местах (например, в № 14 за 1863 г.) она же критикует устройство наших уездных училищ и народных школ, на основании мнений о них купцов, мещан и крестьян. Почему московские педагоги презирают мнение образованного общества и, в то же время, дорожат мнением людей мало образованных или даже вовсе неграмотных? Ответа на этот вопрос напрасно мы искали во всех статьях московских педагогов.

Но довольно. Если б мы захотели выставить все диковинки, которые нашли в педагогических статьях изданий г. *Каткова*, то не кончили бы до завтра.

Таким образом, потратив много времени на то, чтоб разрешить для себя и для публики вопрос: *чего хотят московские педагоги в деле русского образования?* мы так и не решили его.

Но «Московские ведомости», «Современная летопись» и «Русский вестник» столько раз заявляли свое жаркое участие к делу общественного образования и свое сознание всей важности воспитательных вопросов, что мы не теряем еще надежду видеть, наконец, в печати выраженный серьезно, вполне последовательно и, по возможности, категорически взгляд московских педагогов на дело русского общественного образования во всей его обширности. Пусть московские педагоги выразят прямо, без всяких околичностей и полемических намеков, оговорок, чего они хотят от русского общественного образования, какое направление хотели бы дать ему, какой цели достигнуть...

Только тогда можно было бы оценить их требования и их антипатии, только тогда можно бы было видеть в их педагогических статьях серьезное и искреннее желание пособить делу русского общественного образования. До сих же пор мы видим только непонятное стремление бросать камни под ноги всякому, кто берется за это дело, не принадлежа к московскому лагерю. Но что значит принадлежать к этому лагерю в деле общественного образования? Вот в этом-то и вопрос! Не значит ли это только быть сотрудником одного из изданий, дирижируемых г. *Катковым?* не значит ли это только питать вражду к одним личностям и дружеское расположение к другим? Есть ли одно знамя у московских педагогов? Есть ли один обдуманный, полный и чистосердечный взгляд на дело русского общественного образования — такой взгляд, с которым можно было бы соглашаться или не соглашаться, но которому человек добросовестный не мог бы отказать в последовательности, в искреннем стремлении к правде и к благу народному? Вот в этом-то и вопрос, на который мы ожидаем ответа...

ОДНА ИЗ ТЕМНЫХ СТОРОН ГЕРМАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ [5]

Всякий русский, приезжая в Германию, невольно обращает внимание на толпы детей различного возраста, которые каждое утро, с сумочками за плечами, идут, бегут, прыгают и ползут по всем улицам, отыскивая каждый свою школу. Путешественники и путешественницы, конечно, не пропускают этого явления без восторженных восклицаний в честь германского образования и нескольких «увы!» и «ах!» в честь русского невежества.

На меня, как и на других, эти толпы детей, ищущих просвещения, произвели также весьма приятное впечатление, и я от души пожелал, чтоб на улицах наших городов и деревень чаще попадались мальчики с книжками, чем с бабками в руках. Мне показалось только странным, почему дети 6-ти, 5-ти и даже 4-х лет, в таких платьицах, которые ясно показывают достаточное состояние их родителей, идут искать в школе правильного надзора и первых начатков учения. Я понимаю необходимость приютов и малолетних школ для детей таких родителей, которые целый день заняты работою и, может быть, работают вне дома; «но почему же, — думал я, — матери достаточных семейств также посылают в школу таких малюток, для которых и вообще-то ученье, а не только школьное, еще слишком преждевременно? Какая же здравая педагогика не согласится, что для детей этого возраста самое лучшее воспитательное место — отческий дом, а лучшая воспитательница и наставница — родная мать? Если уж долж-

но начинать учить пятилетнего ребенка, то, конечно, понемногу, и неужели мать не может уделить для этого какие-нибудь полчаса, много что час, из своего дня. Новые методы первоначального учения сделали его не только делом легким, но истинным наслаждением, особенно если ученик или ученица — родное дитя; почему же немецкие матери отказываются от этого наслаждения?

Вот вопросы, которые, естественно, пробудились во мне, при взгляде на такое непедагогическое явление в такой педагогической стране.

Впоследствии, посещая приюты и малолетние школы (Klein-Kinderschulen), я находил их не только полными, но даже переполненными, и хотя многие из них устроены педагогически, но я не видел ни одной, которая заставила бы меня позабыть, что настоящее место для детей этого возраста — в семье. А мало ли я видел и таких школ, где старшенькие еще что-нибудь делают, а младшие только приучаются сидеть смирно, ничего не делая, что так несообразно с законными требованиями детской природы? Да и чего же требовать от наставника или наставницы, оплачиваемых всегда весьма скудно, которым навалили на руки десятков пять или шесть чужих детей, если сама мать находит трудным занять полезно своего ребенка?

Таким образом, еще не посещая женских учебных заведений Германии, я был уже отчасти предубежден против них, думая, что они не выполняют своей обязанности, если не развивают в женщине желания и умения самой воспитывать и учить своих детей. Скоро же я убедился, что так называемые высшие женские школы (Höhere-Töchterschule)*, которых теперь та-

* Я говорю здесь исключительно об обыкновенных Höhere Töchterschule, которыми обзавелись все сколько-нибудь значительные города Германии. Я не говорю здесь о народных женских школах, разделяющих общую участь народных школ, ни о тех исключительных явлениях, которых немного и которые, как, например, Einwohner-Mädchenschule в Берне, описанная мной в другом месте, нисколько не подходят под общий уровень. Я говорю здесь об общем явлении, а не об исключениях.

кое множество в Германии, и *не могут* развить в своих воспитанницах воспитательных и учебных стремлений, столь свойственных женщине; не могут потому, что прекращают свое влияние на девушку почти в то самое время, когда это влияние действительно могло бы быть плодотворным. Из большинства *высших женских школ* ученицы выходят 15-ти, редко 16-ти, а иногда даже 14-ти лет, то-есть именно в том возрасте, когда для женщины только что начинается возможность вполне сознанного и сочувственного учения.

Самое дорогое время для сознательного ученья и правильного развития женщины есть, бесспорно, время от 16-ти до 18-ти и 20-ти лет, когда именно развертывается вся восприимчивость женской души, и семена просвещения падают на плодотворную почву, согретую чувством и самосознанием. И вот, при самом начале этого периода девушка прекращает систематическое занятие наукой и поступает под надзор своей матери, которая, получив сама такое же детское, а часто еще и слабейшее образование, конечно, не может продолжать дела, начатого школой. Здесь начинаются для девушки хозяйственные хлопоты в отцовском доме, пока сменятся такими же хлопотами в доме мужа. Понятно, что при таком детском и не более как отроческом ученье в девушке не может развиться ни серьезное стремление к самообразованию, ни желание передать его детям: ни стремление учиться, ни стремление учить.

И действительно, я впоследствии убедился, что хотя немецкие ученицы учатся с примерной добросовестностью, но — сообразно их возрасту, то-есть как школьники почти тех же лет; что курсы высших женских школ выполняются с большой точностью, но очень ограниченны; что из истории и географии, например, познания учениц крайне отрывочны и скудны; что из литературы, даже отечественной, сведения кратки, сухи, лишены идеи; что о преподавании педагогики, сколько-нибудь основанной на физиологии и психологии, не может быть и речи.

Известнейшие современные германские педагоги, каковы, например, *Дистервег* и *Карл Шмидт*, сами невысокого мнения о высших женских школах своей родины, то называя их *парадными, вылощенными* заведениями, воспитывающими букетные растения, вместо того чтоб воспитывать истинно женские характеры, то упрекая их в недостатке глубины и основательности в образовании и ученьи, то в неуменьи развить в женщине врожденную ей идею истинной красоты, то, наконец, в том, что эти школы не умеют воспитывать будущих матерей для людей свободных в истинном смысле слова и т. п.*.

Приговоры этих знаменитых педагогов мне показались даже слишком строгими: сколько я мог заметить, то учат, по большей части, очень изрядно, и учатся почти везде с сознанием и основательностью, доступными возрасту; но где не достает возраста и естественного развития для настоящего, сознательного и плодотворного ученья, там ничего нельзя сделать — а на этот-то существенный и основной недостаток, из которого происходят все другие, не указывает К. Шмидт, и не указывает сознательно, как это мы увидим ниже.

Посещая женские высшие школы и пересматривая их программы, я напрасно также старался уловить в них единство направления и угадать, в чем понимают немецкие педагоги-практики отличительную особенность женского образования. Вместо одного направления, я повсюду находил смесь нескольких, и по преимуществу *двух*, соединяемых в каждой школе, и соединяемых довольно нескладно. Принимая в расчет происхождение этих направлений и их главную отличительную черту, я назову одно из них *немецко-хозяйственным*, а другое *французско-галантерейным*. Эти два направления встречаются непременно в каждой высшей женской школе, причем преобладает то одно, то

* Die Geschichte der Pädagogik von K. Schmidt. Viert. Band, S. 345—347.

другое, смотря по местности, где находится школа, и по классу общества, к которому принадлежит большинство воспитанниц.

Немецко-хозяйственное направление выработано протестантской Германией под влиянием строгого протестантского взгляда на женщину. Это направление требует от женского образования, чтоб оно сделало женщину доброй христианкой, доброй женой, доброй матерью и, наконец, умной и бережливой хозяйкой. Но все эти выражения рационального протестантизма, за исключением последнего, оказываются, при ближайшем рассматривании, лишенными определенного содержания. Понятия доброй христианки, доброй жены и доброй матери — понятия очень условные. Они изменяются не только с веком и со степенью общей цивилизации народа, но очень разнообразны в различных слоях общества, и даже в разных семействах. Только понятие бережливой хозяйки имеет более определенный смысл.

Французское направление, идущее из Франции, из ее монастырско-придворных институтов, конечно, говорит также и о доброй жене, и о доброй матери, и о доброй христианке, но главная характеристическая черта его состоит в стремлении сделать женщину возможно более привлекательной и приготовить ее для парадных, а не для хозяйственных комнат *.

Под влиянием первого, немецко-хозяйственного, направления, преподаются: чтение, письмо, закон божий, отечественный язык, арифметика, классное пение, подробно местная география и история и кое-что из всеобщей; вяжутся чулки и шьется белье. Под влиянием второго изучается разговорный французский язык,

---

* Это направление, проникнув в Германию из Франции в XVIII столетии, завладело сначала образованием высшего класса общества, но потом перешло и в образование среднего. Во всей своей чистоте сохранилось оно в монастырских институтах католической Германии и в немногих светских, аристократических закрытых заведениях, как, например, Max-Joseph-Stift в Мюнхене.

иногда английский, изредка итальянский, всеобщая литература, ограничивающаяся произнесением на экзаменах стихов и прозаических тирад из иностранных писателей, изящные рукоделия, отличающиеся своей бесполезностью, изящная рисовка очаровательных букетов, танцы и итальянское пение.

Но если школьная практика в Германии не выработала одного разумного направления в женском образовании и не уяснила его отличительного характера, то не сделала ли этого немецкая педагогическая теория, не раз упреждавшая практику?

Возьмем самого нового, самого либерального и глубокого из немецких педагогов — *Карла Шмидта*, заслужившего общую известность своей историей педагогики.

Желая уловить отличительную черту женского воспитания, К. Шмидт обращается сначала к физиологическому, а потом к психологическому различию полов с тем, чтоб оттуда вывести основу для различия направления в образовании мужчины и женщины.

«Мужчина и женщина, — говорит К. Шмидт, — обе половины человека, взаимно себя пополняющие, и у одной из этих половин более высказывается как раз то, что у другой стороны на заднем плане. И потому каждая из этих половин стремится сделаться целым человеком, муже-женою и жено-мужем (Mann-Weib und Weib-Mann). И потому-то любовь есть миротворящая сила, которая в мужчине и женщине сама себя ищет и находит. И потому-то единение мужчины и женщины так дивно-прекрасно (wunderschön) называется на нашем языке Ehe, что происходит от древне-германского ê, êa, т. е. закон (по-русски в *законе*), потому что единение мужчины и женщины, т. е. брак, есть жизненный закон человечества. *Существо мужчины основано на самостоятельности, существо женщины на зависимости* *».

* Ibidem, S. 783 (курсив в подлиннике).

Это последнее положение, вовсе не вяжущееся с предыдущими, доказывается затем выводами науки, которая открыла, что «на поверхности тела мужчины собирается более положительного электричества, а на поверхности тела женщины более отрицательного *», хотя я никак не могу понять, чем отрицательное электричество хуже или слабее положительного. Далее К. Шмидт указывает на остов мужчины и женщины и находит в мужском остове: широкую кость, угловатость, жесткость, широкие плечи и широкую грудь, а у женщины наоборот: нежность, тонкость, узкие плечи и узкую грудь, и выводит из этого опять-таки то же: «что мужчина предназначен для самостоятельности и силы, а женщина для того, чтоб подчиняться и приноровляться». Не правда ли, было бы хорошо, если б и между мужчинами стали, по ширине плеч и угловатости костей, отыскивать предназначение быть человеком самостоятельным или подчиненным?

Не говоря уже о том, откуда К. Шмидт берет подобные физиологические факты: «что у женщины господствуют жидкие части над твердыми, а у мужчины твердые над жидкими», также не могу понять, как выйдет предназначение женщины не быть самостоятельной личностью из того, что «мозг женщины абсолютно меньше и легче, а в отношении тела больше, чем мозг мужчины»? Из этого скорее можно вывести, наоборот, что женщина предназначена быть умнее мужчины, потому что если брать абсолютное количество мозга, то какой-нибудь носорог должен быть несравненно умнее самого гениального человека. Так же удачна параллель и духовного организма обоих полов, вся основанная на настоящем отношении между мужским и женским развитием, но нисколько не объясняющая причин различия в этом развитии.

И что можно вывести из подобных фраз: «Женщина любит, почитает, молча приносит себя в жертву: только

* Ibidem, S. 784.

женщины умирают по мужьям; в любви к своему мужу и своим детям — она уничтожается; семейство — ее государство: здесь развертывается вполне ее цельная натура, кроткая, возвышенная, преданная, терпеливая, покорная, полная такта, благочестивая и т. п.»; или: «Каббала сравнивает женщину с месяцем и землей, а мужчину с солнцем и светом. Евреи называли женщину домом мужчины, а талмуд называет ее стеной, которая возведена вокруг мужчины. Женщина принадлежит *земному духу* (Erdgeiste), а мужчина *всемирному* (Weltgeiste)».

Что же удивительного, что из таких изречений или собственного производства, или заимствованных из талмуда и каббалы, К. Шмидт выводит следующие гигиенические и педагогические правила: «Мужчине нужна сильная, женщине нежная (milde) пища, мужчине—преимущественно животная, женщине — растительная и т. д.»* Но не та ли же немецкая наука показывает, наоборот, решительное влияние пищи на развитие организма, и что именно способом питания могут быть произведены сильные изменения в организме? Или далее: «По причине нежного, чувствительного организма женщины, ее холодные купанья должны быть не так продолжительны, как мужские; ее платье теплее мужского и т. д.». И вот вам выводы науки!

Различия в духовном воспитании также оригинальны: «В мужчине должно прежде всего развивать мысль и волю, чтоб он научился действовать и действовал в мире, как самосознательный его член (а женщине разве бог отказал в самосознании?); но при этом не должно быть пренебрегаемо и воспитание чувства, чтоб мужчина, в своем мышлении и деятельности, не оторвался от божественной жизни. Неруководимая чувством мысль мужчины делается теоретическим, а его деятельность практическим атеизмом. В воспитании женщины образование чувства есть центральное требование. Женщину, удовлетворяющую вполне своему призванию,

* Ibidem, S. 786.

должны украшать все религиозные и нравственные добродетели; но прежде всего, — преданность провидению, вера, любовь, верность, кротость и скромность (кажется, не мешало бы и мужчине позапастись этими добродетелями); однакож и мыслительные силы ее должны оставаться верными стражами при чувстве и т. д.».

Но ведь, рассуждая так, весьма последовательно будет дать и следующее наставление: «У этого мальчика кости тонкие, грудь узкая, лоб завалился — не давайте ему крепительной пищи, не укрепляйте его гимнастикой, не развивайте в нем воли и мышления, сделайте его существом зависимым, которое набивало бы трубку и чистило бы сапоги хорошо развитой натуре».

Вся же эта фразеология об особенностях женского воспитания оканчивается следующей премудростью:

«Женщина чувствует, чтоб думать; мужчина думает, чтоб чувствовать (?!); женщина любит, чтоб жить; мужчина живет, чтоб любить: и таким образом, оба в своей двойственности составляют единство. И если это так, то женщины, не сделавшись мужчинами, будут рождать мужчин; и мужчины, не сделавшись женщинами, будут делать женщин счастливыми» *.

Неужели все эти фразы, лишенные всякого смысла, получают смысл только оттого, что напечатаны по-немецки и в такой толстой и ученой книге, какова педагогика К. Шмидта? Но не подумайте, чтоб вся эта книга наполнена была такими пустыми фразами. Фраз в ней много, очень много, но есть много и дельных мыслей и дельных страниц; бессмысленные же фразы по поводу женского воспитания свойственны *не одному*

---

* Чтоб меня не заподозрили в неправильном переводе этого курьезного места, то помещаю его здесь в подлиннике: «Das Weib fühlt um zu denken, der Mann denkt um zu fühlen; das Weib liebt um zu leben, der Mann lebt um zu lieben — so sind beide in ihrer Zweiheit eine Einheit. Und sind sie das, dann werden die Weiber nicht Männer werden, aber Männer geboren, und werden die Männer nicht Weiber werden, aber Weiber glücklich machen». (Ibid., S. 787.)

К. Шмидту *. Немецкие педагоги как будто сознают, что не правы перед своей женщиной, и стараются закрыть истинный смысл своих стремлений фразами и чувствительными словами: в одно и то же время как-то неуклюже разнеживаются и как-то нелепо надуваются; но, несмотря на цветистые фразы, грубая правда высказывается ясно для всякого, кого нельзя поддеть на слова. Вот эта правда:

В первом возрасте детей, от 7 до 10 лет, К. Шмидт не отличает учения мальчиков от учения девочек, но проводит это различие во втором периоде учения, от 10-ти до 14-ти лет; здесь он требует, чтоб ученье девочек было нагляднее, а ученье мальчиков глубже и разумнее **, так, однако, чтоб одна сторона не исключала другой. «Женское ученье (говорит К. Шмидт) должно с самого начала отзываться моментом красоты — этим женским элементом (почему же не мужским?); плетение и вышивание, вырезанные и оживленные красками картины, рисование абрисов домашней утвари, цветов и пр., созерцание пластических произведений искусства и действительно прекрасных картин, потом поэзия по всем ее ступеням, далее — пение, это утешение девушки, и игра на фортепиано — ее радость: вот те моменты, в которые должна быть введена девица, чтоб войти в искусство и в самой себе представить красоту». То-есть, переводя эти фразы на простой, человеческий язык: девушку должно учить тому, чему ее давным давно учат во всех плохих пансионах.

«В родном языке девушка должна быть доведена до того, чтоб она умела выражать свои мысли и чувства в простой и естественной форме, а в английском и фран-

* В «Журнале министерства народного просвещения», будучи его редактором, я старался ознакомить русскую публику с светлыми сторонами педагогических убеждений К. Шмидта.

** А. Дистервег жалуется именно на недостаток основательности в женском ученье и находит, что даже изучение высшей математики не лишает женщину женственности.

цузском до того, чтоб она могла бегло выражаться на разговорном языке».

И эта болтовня на иностранных языках, бесполезная и даже вредная, не ведущая нисколько к знакомству с иностранной литературой и почти столько же сознательная, сколько болтовня попугая, нашла себе защитника в немецком философе и педагоге!

«Естественные науки должны открыть девушке глаза на природу и ее таинственную жизнь, на ее богатство и пышность, чтоб девушка с любовью предалась тихой деятельности и жизни природы (dem stillen Weben und Leben der Natur) (что̀ это такое?) и вместе с тем приобрела знание о том, что ее окружает, и как *оно может быть употреблено практически*; тогда как мальчик изучает роды и виды минералов, растений, животных; в химии нисходит до познания элементов; в физике делает предметом своего изучения законы жизни природы в опытах и по математическим законам, в которые вводит потом и звездное небо, чтоб, наконец, постичь человека как микрокосм в макрокосме» (благоговей, супруга, перед таким микрокосмом!) *. Но какое же может быть позна́ние химии без познания элементов и физики без опытов?

В третьем, юношеском периоде воспитания и учения, от 14 до 21 года, немецкий педагог, оставаясь верным практике своей родины, женщину уже не помещает **.

Таким образом, и период юношеского воспитания и учения, и период науки чужды женщине. Такова германская практика; такова и ее последняя педагогическая теория, самая ученая, основанная на законах физиологии и психологии! Чего же может требовать К. Шмидт от женского образования и женских школ при таком условии? Если женщина перестает учиться уже в отроческом периоде своей жизни, то к чему, спрашивается, были все эти громкие фразы? Впрочем, требования пе-

* Ibid., S. 810.
** Ibid., S. 811.

дагога в отношении женского образования и невелики. Вот самые существенные: «Девушкам, получившим образование в (нынешних) высших женских школах, не достает, по большей части, глубины и основательности в образовании, так как при учении выходят из того предположения, что женский дух в отношении интеллигенции может только касаться поверхности, и вот почему они не привыкают к самостоятельному размышлению и глубокому убеждению, ко внимательному рассматриванию природы, к правильному суждению и верным выводам из явлений; так что женщина не может поступать со смыслом и обдуманно при стряпне и стирке, возле печки и гардероба, с сахаром и молоком, при постели больного и в воспитательной комнате» *.

Что постель больного и воспитательная комната попали сюда только для того, чтоб прикрыть грубый смысл тирады, в этом нетрудно убедиться. Если в программу ученья девушки не вошли и не могут войти, по малолетству учениц, ни физика с опытами, ни химия с элементами, ни физиология, ни психология, ни гигиена, ни педагогика, то что же остается делать женщине при постели больного и в воспитательной комнате? Стирать пеленки и перетирать разные склянки и различные посудины. Но если вы выбросите из этой тирады воспитательную комнату и постель больного, употребленные здесь как золотой порошок в вонючих пилюлях, то что же останется? Самым циническим образом выраженное желание приготовить в женщине думающий, хозяйственный пресс для выжимки всего, что можно выжать из всяких тряпок, вареных костей, кофейной гущи, гнилой картофели, чтоб ничто в хозяйстве даром не пропадало.

Мы не обвиняем практику женского воспитания, потому что она почти везде одна и та же, хотя даже французская женщина, не говоря уже об англичанке и американке, по выходе из школы, по большей части плохой,

* Ibid., S. 345.

поставлена обычаями народа в более благоприятные условия для своего самостоятельного развития, чем женщина немецкая. Немец наглухо запер для женщины и свои университеты, и свои ученые собрания, почти также запер и свои книги, написанные по большей части языком, который трудно понимается без долгого школьного подготовления: даже в учительницы он пустил женщину неохотно. Мы не обвиняем практику и потому уже, что она везде слагается полусознательно; но не можем не обвинить философа и педагога, который своей наукой поддерживает такую практику, основанную на бессмысленных предрассудках, на грубом себялюбии мужчины, на его узком, эгоистическом понимании истинного достоинства женщины.

И куда так спешит философ-педагог с этой несчастной женщиной? Зачем так торопится бросить ее полуребенком, девочкой, в практическую жизнь и поскорее навалить на нее обязанности, которые помешают ей подумать о развитии своей собственной головы и своего сердца? Нет ли тут уже сознательного расчета на то, чтоб отдать во власть мужчины такое несформировавшееся существо, с той целью, чтоб всякий муж сделал из него то, что ему нужно? Но такое обращение с женщиной как с вещью отзывается мухамеданством и вовсе чуждо христианству.

Для христианства мужчина и женщина — личности равноправные, равно самостоятельные и равно ответственные, которых только брак вводит в разноправые между собою отношения. Наконец, это даже плохой расчет для самого мужчины, если только он не имеет выгоды быть непонятым и не боится сойтись с установившимся характером и развитым сознанием. По общему признанию, нет жен и матерей лучше, нравственнее, заботливее о семье, менее преданных светским удовольствиям и лучше умеющих устроить ту атмосферу семейной жизни, которую англичане называют *дома*, как женщины Северной Америки, а между тем север-

ная американская девушка выходит замуж обыкновенно гораздо позднее, чем девушка Европы: если имеет охоту учиться, учится много и чему хочет, пользуется до замужества такой свободой, о какой немцу страшно и подумать, и приносит в семью вполне развитой характер и сформировавшееся миросозерцание.

Нельзя кстати не заметить, хотя вскользь, что взгляд немцев на женщину, смесь приторной сладости и грубого расчета, прикрытых фразами истасканной морали, не остался безнаказанным. Нигде в мире вы не увидите такого разлада науки с жизнью, как в Германии. В прежнее время, когда великие университеты этой страны, эти давние светочи всемирной науки, стояли оазисами посреди дремотной, патриархальной жизни, противоречие не выходило так наружу. Но теперь, когда Германия быстро превращается из учено-патриархальной в учебно-промышленную, недостаток благотворного влияния современно-образованной женщины на нравы народа ощущается весьма сильно. Вот, если б К. Шмидт взглянул с этой *народной и исторической* точки зрения на значение образования женщины, то, конечно, пришел бы к другим результатам. Если б он увидел в женщине единственный проводник успехов науки и цивилизации в нравы и жизнь общества, то не ограничил бы ее ученья и образования азбукой науки и мишурными блестками цивилизации.

У всякого народа есть свои хорошие и дурные стороны: если в германском воспитании много такого, на что мы часто указывали с уважением, как на образец, достойный подражания, то есть в то же время много и такого, чего бы мы никак не желали видеть перенесенным на свою родину.

Наше общество так недавно стало самостоятельно думать о воспитании своих молодых поколений, что трудно и требовать, чтоб у нас выяснился особенный принцип женского воспитания; но, судя по требованиям, которые уже высказывались в обществе, судя по добродушию и открытости нашей славянской природы,

неспособной и посреди семьи проводить какую бы то ни было заранее принятую методу, судя, наконец, по особенной ширине наших человеческих взглядов и по правам, которые дал у нас женщине гражданский закон, можно надеяться и верить, что у нас выработается более гуманный, более христианский план женского воспитания, чем в Германии *.

* Эта заметка моя о недостатках женского воспитания в Германии была почти в такой же форме высказана мной в санкт-петербургском педагогическом собрании и вызвала очень скоро самую резкую реплику со стороны «С.-Петербургских немецких ведомостей». Там какой-то безыменный фельетонист, называющий себя wir Russen, сам не бывший в собрании и не знающий даже его состава, человек, повидимому, столько же чуждый русской, сколько и немецкой педагогике, приходит в сильнейшее негодование по одному только слуху, что *кто-то* и *где-то* осмелился находить *какие-то* недостатки в немецком женском образовании: в двух номерах газеты он, как истый немецкий рыцарь, борзо ломает копье за честь немецких женщин, на которую мы и не думали нападать, и кстати уже осыпает упреками русских матерей и жен, высказывая, что они не умеют приготовлять добрых граждан отечеству, и везде называя себя wir Russen, wir Russen (не правда ли, удобное положение?). Я послал ответ в эту газету, где восстановлял истину, но *редакция отказалась поместить его*. Такой *пивной* патриотизм «С.-Петербургских немецких ведомостей» был бы для нас только забавен в Германии, где мы уже привыкли слышать и читать всевозможные самовосхваления, составляющие такой резкий контраст с нашим стремлением находить у себя дурное даже там, где его вовсе нет; но этот же самый *пивной патриотизм* у людей, которые претендуют на честь называть себя wir Russen, более чем забавен.

КНИГА ДЛЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ[6]

Составили: А. Филонов и А. Радонежский. СПБ, 1866 г.

Старейший из московских педагогов Фамусов говорит своему Тришке: «читай не так, как пономарь, а с чувством, с толком, с расстановкой». А для того, чтоб читать таким образом, прежде всего, разумеется, необходимо понимать читаемое. Со времени Фамусова много утекло воды, и на Руси совершилось много улучшений в педагогическом деле; осмеянные старинные понятия заменились новыми, более разумными; появились и книги, более или менее соответствующие рациональным требованиям европейской педагогики. Правда, таких книг немного, но есть — и то слава богу! Но вместе с тем, как видно, и по настоящее время еще не перевелись люди, которые доказывают, что пономарская метода обучения — самая приличная для современных русских школ. Такие мнения, по крайней мере, открыто высказывались новейшими московскими педагогами, вопреки наставлений их праотца Фамусова. Над ними посмеивались. Но вот недавно появилась и в Петербурге толстенькая книжечка «для первоначального чтения» (в 468 стр.), книжечка, которая, повидимому, стремится оправдать на практике педагогические идеи, существовавшие на Руси еще до блаженных времен Фамусова. Смеяться тут уж нечего: дело, значит, серьезное. Книжечка эта так хороша, что мы даже не помним, были ли когда-нибудь у нас подобные ей. Это верх совершенства в

своем роде! Остается только пожелать ей полного успеха в видах общественной пользы. Ведь надоели же нам вдоволь неразборчивые эксперименты немецкой педагогики — ну ее! С божьей помощью, возьмемся еще раз попробовать свои самородные, отечественные приемы обучения. Книга гг. Филонова и Радонежского как нельзя лучше удовлетворит не только нашим домашним педагогическим привычкам, но и научным интересам. Честь и слава господам издателям, сумевшим соединить столько достоинств в «Книге для первоначального чтения»!

Но вместо голословных похвал раскроем перед читателем книжку: пусть он сам, собственными глазами полюбуется ее содержанием, если только он способен понять его глубокий смысл и оценить редкий педагогический такт господ составителей.

В книге шесть отделов, и каждый, разумеется, на своем месте: 1-й — *закон божий*, начинающийся на церковно-славянском языке, яко старейшем пред русским; 2-й — *русская история*; 3-й — *жизнеописания*; 4-й — *география*; 5-й — *словесность*, на самом конце, разумеется, как излишняя роскошь. Все эти отделы, конечно, необходимая принадлежность всякой учебной книги для чтения: всегда и везде изучались и закон божий, и география, и произведения словесности и т. д. Самобытность разбираемой нами книги заключается именно в том, что гг. Филонов и Радонежский не только не пожелали или не сумели сами написать ни одной статейки, приличной или неприличной для детского возраста, но и при перепечатке статей руководились особым, необыкновенно оригинальным подбором. Одни из них, например, сказки в роде «Теремок мышки», «Мальчик с пальчик» и т. п., годятся для шестилетнего ребенка; другие, например, «Литургия верных», «Олимпийские игры», «Тредиаковский», с трудом могут быть поняты даже 17-летним юношей; третьи, наконец, как чисто ученые изыскания, вроде «Церемониал царского погребения в Китае», «Воспитание древних греков», «Капища

богам» и т. п., могут представлять интерес только одним специалистам. Следовательно, возраст учащихся тут ровно ни при чем: сказанной книгой могут услаждаться и умудренные жизненным опытом и искусившиеся в науках старцы, задумывающиеся над вопросами вроде: «Были ли идолы у язычников», и малютки, долбящие басню:

Попрыгунья стрекоза
Лето красное пропела...

Словом, книгою гг. Филонова и Радонежского могут поучаться и услаждаться все, кто только учился грамоте и может читать — или с тем пониманием, какого требует Фамусов от Тришки, или без всякого понимания, как это делал гоголевский Петрушка. На то она и книга для «*первоначального* чтения»! Великое дело, подумаешь, первоначальное чтение по системе гг. Филонова и Радонежского! Чего тут нет! В их книге собраны многие и многие литературные и научные сокровища нашей письменности, начиная с древнейших до новейших времен; все собрано вместе и разгруппировано как следует: по отделам. Каких тут слов и выражений нет! Понимай всяк, как знает, или ничего не понимай, как угодно! Все это, разумеется, дело вкуса и познаний читателя, а не дело составителей. Они дают всякому все возможное: почти на каждой странице их книги * вы найдете не только разные собственные имена, научные термины и технические понятия, доступные специалистам, но и разные иностранные слова, между которыми попали даже и китайские: «Цзын-юн-мынь, Шеу-хуан-дянь» и маньчжурские: «хонхо, дамара» (см. «Дацаны или буддийские капища»). Истинное сокровище! Раскрыть это сокровище во всей его красе нет никакой возможности в краткой фельетонной статье. О разнообразии его и внутреннем достоинстве можно бы

* За исключением, разумеется, отдела «словесность» (104 страницы), где есть много действительно хороших статей.

получить достаточно ясное понятие из одного перечисления статей; но, к сожалению, мы и этого не можем исполнить, потому что самое оглавление книги занимает 4 страницы. Нельзя, однако, не указать на особенно выдающиеся стороны книги.

Прежде всего резко бросаются в глаза те статьи, которые когда-то (преимущественно в прошлом столетии) писались с прекрасной целью — на поучение *родителям* и *наставникам,* а теперь перепечатываются вновь гг. Филоновым и Радонежским — на поучение *малюткам-детям.* Таковы, например, «Мать смолянки», «Незабвенные мысли о воспитании». Это доказывает, что гг. составители «Книги для *первоначального* чтения» имеют весьма хорошие понятия о детях, вероятно, предполагая, что чтением ее малютки умудрятся выше своего возраста и сравняются со стариками. Дай бог! Подождем плодов такого форсированного обучения: авось удастся этот давно испробованный эксперимент теперь, в наше счастливое время. Недаром же гг. Филонов и Радонежский, по отделам так называемых наук, выбрали для своей книги, по большей части, статьи, принадлежащие профессорам и ученым, как-то: Ломоносову, Бодянскому, Срезневскому, Костомарову, Ордынскому, Погодину, Гречу, желая, вероятно, чтоб наши уездные и приходские училища поскорее обратились в университеты. Чего же лучше! Жаль только, что пока это состоится, священные и важные предметы, вовсе недоступные детскому пониманию, будут опошлены в глазах учащихся, по неимению в настоящее время таких мудрецов-учителей, которые были бы в состоянии хоть как-нибудь растолковать отрывки разбираемой книги, отрывки с столь разнообразным и весьма неудобопонятным содержанием.

Так, например, наши учителя, пожалуй, на слово поверят тем толкам, которые печатались еще в «Детском чтении» (Карамзина) в 1785 г. и которые гг. Филоновым и Радонежским, как людьми современно образованными, помещены в их книге по отделу *«естествозна-*

ния». Вот какие здесь, между прочим, курьезы выдаются гг. Филоновым и Радонежским за научные знания:

1. Каким образом происходит молния? «Масляные (соляные) и серные пары трутся одни об другие, и от того происходит луч, который мы называем *молнией»* (стр. 297).

2. Вот так описывается *смерч*: «Мчится на нас... черный, крутящийся *столб с дымом,* похожий, пожалуй, на пароход» (стр. 306).

3. Про орлов, между прочим, говорится, что они бывают черные и *красные* (?). «Орел, *схвативши теленка* или *оленя,* ест на том же месте» (стр. 324).

4. О лебедях говорится, что они, между прочим, питаются какими-то *яйцами,* а в «некоторой болезни едят лягушек». «Летают они обыкновенно стадами, один за другим, *положивши нос на хвост* тому, который летит впереди». «Жалобный и пронзительный крик, какой иногда поднимает сия птица с напряжением, *стоит ей жизни»* (стр. 335).

5. «Раковины, которые производят жемчуг, суть *устрицы* с перламутровым черепом» (стр. 337).

Остановимся, однакож: долго было бы перечислять все эти насмешки над наукой, которыми переполнена «Книга для первоначального чтения». Подобных курьезов в ней так много, что невольно подумаешь, уж не в самом ли деле издатели ее желают, чтоб русские мальчики, читая в долбяжку эту книгу по порядку, заведенному исстари, оставались и при старинных воззрениях на окружающую их природу и при старинном же невежестве. Или же сами издатели плохо понимают то, чему думают научать детей. В таком случае мы советуем им прочесть повнимательнее следующие строки из того же источника («Детское чтение», 1785 года), из которого они черпали преимущественно свои сведения по естествознанию: «Кто научится знать натуральные причины разных приключений, бывающих в мире, тот избавится от многих заблуждений и нелепостей; он, так сказать, короче познакомится с натурой. Итак,

будьте внимательны, когда имеете случай узнать что-нибудь такое, и спрашивайте умных людей о том, чего вы не разумеете, дабы они вам то объясняли и заблаговременно научили, как вам об этом думать должно. *Постыдно человеку жить в мире и не знать его, или знать очень мало*... Многие люди от незнания бывают недовольны многими вещами и, хуля их, погрешают перед великим создателем. Есть ли бы сии люди были знающие, то, вместо неудовольствия и хулы, с глубочайшим почтением удивлялись бы премудрости творца» (стр. 305).

Добавим от себя, что если б сии люди с большим уважением, не говорим уже *любовью*, относились к науке вообще и к педагогическому делу в особенности, то было бы невозможно появление книг, подобных нами обозреваемой, с такою беззастенчивостью коверкающей современный русский язык на старинный покрой и превращающей серьезные научные знания в шутовское балагурство.

СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ,
ПРИНЯТЫЕ В НАШИХ МИНИСТЕРСТВАХ — ВОЕННОМ И НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ [7]

УЧЕБНАЯ часть у нас сосредоточивается преимущественно в четырех ведомствах: в министерстве народного просвещения, военном, духовном и в управлении заведениями императрицы Марии. Каждое из них действует совершенно самостоятельно и развивает ту систему воспитания и образования, которую считает наилучшей, нисколько не стесняясь тем, что принято в других частях учебного управления.

Перед нами теперь два официальные заявления: одно — объяснение «Русского инвалида» по поводу военных школ и другое — напечатанное в «Журнале министерства народного просвещения», обозрение мер и предположений относительно гимназий и начального народного образования, дающие возможность сравнивать ход учебной части в двух министерствах — народного просвещения и военном.

Мы неоднократно имели случай говорить о тех преобразованиях, которым подверглись, в весьма недавнее время, учебные заведения военного ведомства. Прежде всего обращает на себя внимание преобразование кадетских корпусов, неудовлетворительное состояние которых было всем так хорошо известно. Кадетские корпуса мало-помалу были упраздняемы и взамен их основываемы, так называемые, военные гимназии, сохранив-

шие чисто общеобразовательный характер и служащие подготовительными заведениями для заведений специальных, носящих название военных училищ. Эти общеобразовательные заведения военного ведомства возникли почти одновременно с наделавшим так много шума преобразованием наших гимназий, согласно уставу 19-го ноября 1864 года, давшему перевес системе классического образования. В то время, когда поборники классицизма настаивали на усилении преподавания древних языков, как наилучшего, по их мнению, средства для развития юношества, при организации учебных заведений военного ведомства, для достижения той же самой цели, была избрана совершенно противоположная система — реального образования. В этом случае военное ведомство руководилось рациональными соображениями, справедливость которых как нельзя более подтвердил напечатанный в 216-м № «Северной почты» прошлого года отчет по управлению санкт-петербургским учебным округом за 1865 год. Люди, трудившиеся над организацией военных гимназий, хорошо понимали, что цель начального образования должна заключаться не столько в сообщении массы сведений, сколько в рациональном развитии способностей учащихся и что этой цели гораздо удобнее можно достигнуть посредством, так называемых, реальных наук, педагогическая разработка которых в последнее время достигла значительной степени совершенства, во многих отношениях превосходящего пресловутое педагогическое свойство мертвых языков. Немаловажную роль в этих соображениях начальства военного ведомства играл и самый недостаток как в искусных преподавателях древних языков, так и в хороших руководствах, значительно уступающих тем руководствам, которые выработались в последнее время по разным отраслям естественных наук. В какой степени оказалось справедливым это, едва ли не главное, предположение, видно из того же самого отчета, о котором мы говорили выше:

«Нет сомнения (сказано в этом отчете), что самый бедный отдел в нашей *учебной* и преимущественно ученой литературе — это отдел по древнеклассическому языкознанию, филологии, греческим и римским древностям, между тем как при настоящем положении учебного дела в гимназиях империи, *когда все* они, за весьма немногими исключениями, преобразованы, по новому уставу, в классические, обучение древним языкам классической древности *должно* в них стать выше всех других предметов и успехами доказать на деле, что превосходство классического элемента в развитии умственных способностей учащихся и в пробуждении любви к солидному учению, косвенно признанное за ним §122-м устава, вовсе не *мнимое* превосходство, как силятся уверить в том реалисты, но действительно принадлежит ему. Эти уверения реалистов, а еще более то обстоятельство, что в нашем образованном обществе, даже и между членами педагогического сословия, люди, получившие основательное классическое образование, составляют весьма редкое явление, и производят, что данное нашим гимназиям классическое направление встречается, если не повсюду с *недоброжелательством*, то, по крайней мере, повсюду с предубеждением и недоверием, против которых нашим педагогам-классикам придется вести борьбу тем более трудную, что они встретят противодействие в недрах педагогического сословия, между членами которого несравненно более сторонников реализма, нежели классицизма».

Слова эти, высказанные последователями классицизма, как нельзя более говорят в пользу реального образования. Польза эта еще осязательнее видна из напечатанного в «Журнале министерства народного просвещения» отчета о предположениях относительно гимназий и начального образования. В нем приводится сожаление, что науки, имеющие своим предметом мир нравственный, стоят не на том уровне, как науки математические и естественные, находящиеся ныне в удовлетворительном состоянии.

«Наибольшее число учебных сочинений, оригинальных и переводных, выходящих в России, посвящено математическим и естественным наукам; наибольшее число молодых людей, испытывающих себя в качестве приват-доцентов на поприще университетского преподавания, оказывается при физико-математическом и медицинском факультетах; наименее затруднений встречают гимназии при замещении должностей по предмету математики и физики, и, наконец, имена русских математиков и естествоиспытателей начинают пользоваться почетной известностью за границей; труды их охотно обнародываются в лучших иностранных ученых журналах и в России, которая, таким образом, начинает *участвовать* по этой отрасли знаний в общем движении науки, содействуя росту ее».

Читая эти строки официального заявления, невольно спрашиваешь себя, зачем же было менять ту систему образования, на которой были построены еще недавно наши средние учебные заведения, принесшие такие, повидимому, плодотворные результаты, и не лучше ли было, вместо новой ломки, обратить только внимание на то, чтоб, выражаясь словами последнего отчета министерства народного просвещения, науки, долженствующие служить единственно для раскрытия истины, не были недостойным образом обращаемы в орудие для пропаганды материалистических и других, вовсе не вытекающих из них, учений? К счастью, указанный нами отчет представляет ту утешительную сторону, что в нем проведена мысль о необходимости руководствоваться в деле образования установившимися в нашем отечестве преданиями и данными, образец которых начертан в приведенных выше строках отчета. Воспользовавшись этими данными министерства народного просвещения, следовало бы исполнить предначертанную им самим задачу — «*восстановить то, что не заслуживало ниспровержения*». Эта задача, конечно, будет легче, нежели воссоздавать то, что уже было *прежде* и в осуществлении чего оно встре-

чает теперь, по собственному сознанию, такие затруднения. Это, кажется, ясно и не требует дальнейших доказательств...

Кроме сохранения преданий и выработавшихся уже известных данных, отчет ссылается на то, что нам необходимо руководствоваться опытом некоторых наиболее просвещенных народов, как, например, Англии... Давно уже было указано на несостоятельность этого аргумента, против которого начинают раздаваться голоса компетентных людей даже в самой Англии. Вот что пишут по этому поводу в «Saturday Review», от 9-го февраля 1867 года:

«Г. Милль произнес недавно речь в университете св. Андрея о характере народного образования в Англии. Она издана теперь отдельной книгой. Он смотрит на весь курс учения, от начала до конца его, т. е. от поступления ученика в школу до выхода из университета, как на полное и последовательное развитие одной и той же проблемы, требующее строгого единства, и находит огромное, даже возмутительное противоречие между существующей в Англии практикой образования и его теоретическим идеалом. В университетах и общественных училищах, особенно в последних, — говорит он, — преподают только половину тех предметов, которые следовало бы преподавать, и притом очень неудачно. По-гречески и по-латыни заставляют учиться там всех мальчиков, не обращая внимания на характер их умственных способностей. Преподаватели налегают так усердно на древние языки, что ученикам не остается почти времени для занятий другими предметами. Двенадцатилетних мальчиков заставляют обыкновенно сочинять латинские вирши, доказывая, что если достигнут они искусства подражать Овидию, то сделают великое дело. Дети верят, разумеется, своим наставникам и тратят пропасть времени на эту пустую умственную гимнастику. Казалось бы, что такой метод образования должен был превратить всех воспитанных в общественных училищах англичан в больших знато-

ков древней литературы; однакож на поверку выходит противное. Пять шестых всей массы английских учеников никогда не достигают сколько-нибудь порядочного знакомства с древними языками, и, по крайней мере, половина из них не умеет обыкновенно перевести на свой родной язык ни одной греческой или латинской строчки».

Как ни плачевны эти результаты, однакож они не препятствуют Миллю признавать так называемое классическое образование превосходным методом для развития умственных способностей. Saturday Review, не возражая прямо против этой мысли, говорит, что если из всех воспитанников английских общественных училищ только одна шестая часть оказывает порядочные успехи в изучении мертвых языков, посвятив почти исключительно на этот тяжкий труд от 6 до 8 лет, то и бог с ней, с этой системой образования. Не лучше ли позаняться чем-нибудь другим?

Считаем нужным также обратить внимание читателей на помещенную ниже корреспонденцию из Берлина (см. «Заграничные новости»). Там они заметят ясно выраженный современный взгляд немцев на необходимость латинского языка для общего образования: ректор первого университета в Германии, берлинского, объявил, что в скором времени *латинский язык в университетах не будет обязателен.*

Неужели таких авторитетов недостаточно еще для убеждения, что обязательное для всех обучение древним языкам отжило уже свое время?

Преобразование большинства наших гимназий в классические совершалось вовсе не по желанию общества, как о том торжественно заявляли органы, производившие агитацию в пользу классического образования. Нет никакого сомнения, что выбор общества был стеснен в этом случае как тем параграфом устава, который оставлял только за классическими гимназиями право поставлять в университеты студентов без экзамена, так и отсутствием во внутренних губерниях России высших

реальных заведений, могших давать исход для воспитанников реальных гимназий. Едва успело совершиться преобразование наших гимназий в классические, как со всех сторон появились протесты против него. Укажем на два, наиболее сильные в этом отношении протеста, из которых один был в Кронштадте, а другой в Херсоне. По поводу помещенной в 123-м номере «Кронштадтского вестника» статьи «Годовщина и акт кронштадтской гимназии», в которой было сказано, что кронштадтская гимназия переименована из реальной в классическую, с одним латинским языком, *будто бы по ходатайству кронштадтских жителей*, появилась в той же газете весьма энергическая заметка, послужившая началом довольно продолжительной полемики поборников классицизма с реалистами. Вот что сказано, между прочим, в этой заметке: «Приведенные выше слова сильно озадачили всех жителей военно-коммерческого города Кронштадта, которые, по положению своему, нуждаясь в чисто реальном образовании детей, никогда и не думали ходатайствовать о переименовании кронштадтской гимназии в классическую. Напротив того, большей части кронштадтских жителей известно, что *преобразование* это, к общему сожалению, *совершилось без их ведома и согласия*, вследствие инициативы самого ограниченного кружка лиц. Большинство же кронштадтских жителей, ознакомившись с приемами классического и реального образования не по газетным статьям, а на деле, — начинает отдавать предпочтение реальной гимназии».

Вскоре после того в «Одесск. вестнике» появилось письмо одного жителя Херсона, касающееся участия местного общества в учреждении классической гимназии в этом городе.

Это письмо было писано в ответ г. Шмакову, уверявшему, подобно другим поборникам классицизма, что преобразование гимназии в классическую совершилось вследствие желания самих жителей. «Кто сказал вам, г. Шмаков, — пишет автор письма, — что

классическая гимназия учреждена у нас, в Херсоне, по желанию общества? Уверяю вас, что нас об этом и не спрашивали. Я гражданин города и всегда был приглашаем на сходки: но в собрание, где бы разрешался вопрос, какую мы желаем иметь гимназию, ни я, ни многие из нас приглашаемы не были». Замечательно, что это письмо осталось без всякого возражения как со стороны г. Шмакова, так и других жителей Херсона... Не приводим здесь других протестов, с которыми уже достаточно ознакомлены читатели нашей газеты. В среде самого земства точно так же начинают торжествовать мнения в пользу реального образования. Так, например, в дмитровском земском собрании большинством голосов было заявлено о необходимости дать реальный характер местной гимназии.

В отчете о предположениях относительно гимназий говорится, что в настоящее время начинают еще поступать в министерство мнения попечительских советов с заключениями по ним попечителей учебных округов об изменениях, которые потребовались бы, по указанию опыта, в уставе гимназий; до сих пор доставлены подобные замечания только из отдаленнейших округов: казанского, одесского и киевского и от тобольской и томской дирекций.

Нам кажется, что министерство народного просвещения, подвергающее действия свои с редкой откровенностью обсуждению общества, поступило бы весьма рационально, опубликовав заблаговременно приведенные выше мнения попечительских советов, для того, чтоб общество могло видеть, какими глазами смотрят в разных местах на устав 1864 года, и чтоб оно имело возможность само высказаться по этому поводу и доставить, таким образом, материал, необходимый для окончательного решения вопроса.

Все указанные нами протесты, в связи с тем успехом, с которым совершается преподавание в реальных военных гимназиях, показывают, что военное ведомство поступило в высшей степени рационально,

выбрав систему, наиболее удовлетворяющую в настоящее время педагогическим условиям. Сколько можно судить как по откровенному сознанию отчета санктпетербургского учебного ведомства, так и по самой разработке реального образования в учебных заведениях военного ведомства, весь вопрос заключался в том, что наиболее влиятельные наши педагоги не захотели отстать от рутины и не заявили охоты перейти со старой колеи на новую, требующую новой работы и новых усилий с их стороны. Этот смелый и решительный шаг сделали педагоги военного ведомства, успевшие привить с таким искусством к военным учебным заведениям самые рациональные приемы реального образования по отношению к развитию юношества. Известно, что почин этого смелого и нового у нас дела был совершон во 2-ой санктпетербургской военной гимназии, послужившей образцом для остальных военных гимназий.

Преобразование этого заведения совершилось на самых прочных основаниях, причем было преодолено самое главное затруднение, заключающееся в подготовлении педагогов, способных дать должное развитие реальному образованию. Подготовление педагогов — мысль у нас не новая в России; но, к сожалению, ни в прежнее время, при существовании педагогического института, ни по уничтожении его, когда были учреждены педагогические курсы при университетах со стипендией от 300 до 350 р., она не принесла до сих пор удовлетворительных результатов в ведомстве народного просвещения. В педагогическом институте предполагалось воспитывать молодых людей для учительского звания; но это не удалось вследствие самой системы воспитания в этом заведении, где студенты, не имея никакой практики в преподавании, велись, как дети, подчиняясь строгой регламентации. При теперешней системе подготовки педагогов в министерстве народного просвещения встречается другая крайность. Молодые люди разбросаны по разным гимназиям, и в их подготовлении

нет ни единства, ни даже общего контроля; тут все зависит от личности одного руководителя, которого назначит молодому педагогу начальство гимназии. Занятия его раздваиваются между университетом, где им должны руководить профессора-специалисты, и гимназией, в которой он практикуется, а это ставит кандидата в совершенно неопределенное положение. Сверх того, для таких кандидатов нигде не читалась педагогика, за упразднением кафедры этой науки в университетах.

В положении о приготовлении учителей для военных гимназий устранены обе эти крайности. Согласно этому положению, подготовляющиеся педагоги получают и теоретическую и практическую подготовку в течение двух лет. Все занятия их сосредоточены в особой конференции при 2-й военной гимназии; практика их вращается преимущественно в низших классах. Значительное содержание от 500 до 600 руб., назначенное стипендиатам, привлекает к педагогическому поприщу талантливых людей и дает возможность делать между ними наиболее строгий выбор. Такой подготовкой педагогов военное ведомство положит прочное основание системе образования, сделавшей такие громадные успехи в настоящее время в наиболее просвещенных странах Европы, и по всей вероятности плоды этих усилий не замедлят обнаружиться полным торжеством реального направления над классическим.

Следуя общему плану образования, военное ведомство не оставило без внимания и низшие учебные заведения свои, о преобразовании которых состоялся недавно приказ военного министра, уже сообщенный нами читателям, вместе с объяснением причин и оснований этого преобразования, как они были изложены в официальном органе военного министерства.

По уничтожении батальонов военных кантонистов, училища, в которых воспитывались дети нижних чинов военного ведомства, переменив свое название на училища военного ведомства, в сущности не изменили сво-

его характера до теперешнего своего преобразования. В этих училищах подготовлялись молодые люди к занятию специальных нестроевых должностей унтер-офицерского звания, как-то: кондукторов, топографов, писарей и др. Недостаток такой системы не мог не обнаруживаться в результатах, доставлявшихся этими заведениями. Предназначение мальчика, иногда начиная с 7-ми лет, к той или другой специальности было в высшей степени нерационально, и потому нельзя не приветствовать мысль, заявленную в последнем приказе военного министра, о преобразовании низших заведений военного ведомства в начальные общеобразовательные заведения с элементарным курсом в течение 4-х лет.

По новому положению, эти школы должны служить подготовительными заведениями для комплектования специальных военных школ: технической и пиротехнической военного ведомства, военно-чертежной и фельдшерских, и учительской семинарии военного ведомства, подобно тому, как военные гимназии служат рассадником для высших специальных военных заведений. Таким образом, по всем учебным заведениям военного ведомства проведена одна общая система. Особенного внимания при преобразовании низших военных училищ заслуживает учительская семинария, в которую поступают, по собственному желанию, лучшие воспитанники военных начальных школ по достижении 16-тилетнего возраста, вместе с молодыми людьми, выдержавшими состязательный экзамен и имеющими право на поступление в гражданскую службу.

Указав на характер устройства наших училищ военного ведомства, нельзя не пожалеть, что министерство народного просвещения, как видно из отчета о предположениях его относительно народного образования, не держалось той же системы, а приняло совершенно другую, несогласную с той, которая положена в основу подготовительному среднему образованию, где, как известно, *развитие* поставлено главной целью.

Несколько выше мы привели похвалы, высказанные в отчете развитию реальных знаний в нашем отечестве. При таком развитии науки эти, как подтверждает и самый опыт некоторых европейских государств, могут быть смело поставлены в категорию чисто образовательных и притом таких, которые оставляют по себе в детях известный запас знаний, пригодных для жизни. Вот почему истинные ревнители, так называемого, реального образования ратовали об удержании за нашими гимназиями реального характера. Они опирались в этом случае на то обстоятельство, что только незначительный процент учащихся переходит за средние классы гимназий и что большинство учеников, вследствие недостаточности и других причин, оставляет низшие классы, забитые латинскими глаголами и без всяких притом полезных и применимых к жизни знаний. Вот в каком смысле ревнители реального направления понимали интересы огромного большинства, о которых говорит отчет, несправедливо упрекающий этих ревнителей в ошибочности воззрения на том, будто бы, основании, что большинству равно недоступен ни курс классических, ни курс реальных гимназий. Вопрос о доступности часто зависит от разработки педагогического материала...

Проектированные министерством народного просвещения профессиональные или особые специальные школы, без подготовительного общего образования, как оно введено в школах военного ведомства, также не будут иметь успеха и, по всей вероятности, вызовут, вслед за их основанием, низшие общие заведения для большинства, о котором говорит отчет.

При этом случае нельзя не коснуться и тех мер, которыми министерство народного просвещения надеется обеспечить образование народных учителей в, так называемых, учительских семинариях. По словам отчета, с этой целью министерство народного просвещения предполагало учредить 15 учительских семинарий в учебных округах: санктпетербургском, московском, ка-

занском, харьковском и одесском, по три семинарии на каждый из этих округов, с исчислением на содержание их по 11 050 р. ежегодно, а всего 165 790 р. В этих видах в марте 1865 г. и в январе 1866 г. было испрошено высочайшее разрешение на утверждение в этих пяти учебных округах педагогических курсов при двух уездных училищах и еще одного при николаевском уездном училище. Указывая на эти меры и на то, что идти далее по этому пути не следует прежде получения окончательных результатов, отчет вместе с тем говорит, что забота об учителях для начальных народных училищ должна быть главнейшим образом предоставлена ведомству нашего православного духовенства, располагающего, в этом отношении, по словам отчета, такими силами, которым могла бы позавидовать любая из просвещеннейших стран Европы. В подтверждение этого отчет приводит следующие факты. В тех 33-х губерниях, на которые распространяется действие положения 1-го января и 14-го июля 1864 г., насчитывается начальных народных училищ ведомства народного просвещения 685 и ведомства православного исповедания приблизительно около 13 840. Цифры в некоторых случаях, бесспорно, имеют весьма важное и даже поразительное значение, но сами по себе они еще ничего не означают. Лучшим доказательством могут служить почтенные цифры числа учащихся по министерству государственных имуществ за прежнее время. Мы имеем весьма много сведений о совершенной неудовлетворительности школ, заведенных в таком огромном числе нашим духовенством по строгим и настоятельным предписаниям епархиальных начальств. Мы даже знаем, что в некоторых местах духовенство ухватилось за школы как за подспорье к скудному своему содержанию.

Но едва ли можно полагать, что и духовенство, при настоящем своем положении, в силах принести ожидаемую от него пользу делу народного образования. Подпорой нашему сомнению могут служить слова изданий, повидимому, более нас компетентных в вопросе о духо-

венстве. Так, например, еще недавно в газете «Москва» было напечатано следующее: «Просматривая органы печати местного духовенства, в которых более или менее должна выражаться жизнь и потребности наших пастырей, немного находим в них перемены сравнительно с прошлым» (заметьте — в настоящее время, когда все сословия в государстве идут вперед по пути прогресса). Та же газета говорит, что редакция одного издания обращалась с просьбой к городскому и сельскому духовенству и особенно к отцам благочинным о сообщении каких-нибудь сведений о жизни и деянии духовенства, о мерах, принимаемых пастырями к исправлению и усовершенствованию жизни прихожан, *о состоянии школ*; но, «к сожалению, только очень немногие отозвались на эту просьбу или прислали статейки политического содержания, заключающие в себе даже брань». В Саратове, по словам газеты «Москва», в духовенстве еще не развито «сознание общих интересов, и оно, большей частью, помышляет только о себе. Некоторые священники, — сообщают из одной епархии, — не читают ни одного номера ведомостей, отзываясь недосугом; другие, погрузившись в омуте житейской суеты, дошли до того положения, что им не только читать что-нибудь, но и богослужение-то исправлять тяжело. Диаконы и причетники не читают вовсе — некоторые по закоренелой неспособности интересоваться чем-нибудь, кроме житейских выгод и мелочей, а многие потому, что священники не дают».

Чего можно надеяться для дела образования при таком положении, которое требует многих и многих улучшений? В какой мере духовенство может содействовать образованию, можно судить из самого способа отправления специальных обязанностей его, который очерчен такими яркими красками в недавнем циркуляре преосвященного Антония смоленского, ныне архиепископа казанского. Выписываем один из пунктов этого поучительного циркуляра: «На многих священников прихожане жалуются, что частные службы в домах

или церквах, например, панихиды, молебны, акафисты, всенощные и т. п., совершаются поспешно и небрежно и, вместо чаемой для души отрады, утешения и назидания от сих служб, возбуждают таким совершением их скуку и досаду, и нисколько не питают молитвенного духа...»

Дело народного обучения — чисто специальное, и навязывать его на плечи людям, имеющим свои особые обязанности, значит вредить интересам того и другого дела. Особенно это ощутительно по отношению к нашему белому духовенству, имеющему немалую долю своих житейских горестей и забот.

Духовные школы сами по себе находятся в таком положении, что рассчитывать на них как на рассадник образователей народа, далеко еще нельзя. Вот почему нам кажется, что земские учреждения, которым доверено правительством образование народа, должны поступать с крайней осмотрительностью при желании воспользоваться помощью духовенства в этом деле. Свалить с своих плеч дело народного образования, как это сделало земство одного уезда, отдавая образование народа на исключительное попечение духовенства, значит не желать потрудиться исполнить добросовестно одну из важнейших обязанностей, возложенных на земство доверием верховной власти.

ЗАЩИТНИКАМ КЛАССИЧЕСКИХ ГИМНАЗИЙ [8]

В СТАТЬЕ № 59-го «Голоса» мы провели параллель между результатами, полученными в двух ведомствах: военном и народного просвещения, от различных систем преподавания—реальной и классической, и опирались, в этом случае, на данные, опубликованные как тем, так и другим ведомством. Сделанные нами, на основании официальных отчетов, выводы, подкрепленные неопровержимыми данными, были более нежели очевидны. Тем не менее, мы очень хорошо понимали, что они должны были в особенности не понравиться тем неискусным защитникам классицизма, которые, в «Журнале министерства народного просвещения», имели несчастье, сами того не подозревая, с неудачной откровенностью обнажить слабые стороны привития классического образования ко всем нашим гимназиям. Мы очень хорошо понимали, что наша статья не останется без ответа, и заранее были уверены, что этот ответ последует именно со стороны тех самых лиц, которые так неловко защищали классицизм и подали нам повод говорить о них. Мы были более, нежели уверены, что ответ на нашу статью последует из Петербурга и появится не здесь, а на страницах «Московских ведомостей». Наши ожидания вполне оправдались... Не далее, как в 10-м номере «Современной летописи» появился этот, дышащий раздражением, ответ, в котором нас упрекают, прежде всего, «в лукавом намерении уколоть, как можно больнее,

поборников классицизма вообще и министерства народного просвещения, как представителя этой системы образования, в особенности»(!). Такой неловкий упрек как нельзя яснее указал нам на происхождение тех гневных потоков, которые обильно полились на нашу голову.

В этом ответе, кроме избитых, голых фраз, вроде того, что «классическая система представляет *логичный* и *плодотворный образовательный метод*, который веками слагался и окончательно выработался для классического образования», что «реальные гимназии лишены всякого образовательного смысла», мы не нашли (да простит нам раздраженный нашей статьей автор корреспонденции из Петербурга, помещенной в «Современной летописи»!) ни одной серьезной мысли или доказательства, заслуживающего опровержения. Весь ответ петербургского педагога пропитан неудержимым гневом за то именно, что мы позволили себе *предпочесть систему* образования в теперешних *военных гимназиях* той, которая принята в основу нынешних *классических гимназий министерства народного просвещения.*

Вот почему мы считаем совершенно излишним входить в подробный разбор направленной против нас статьи, а ограничимся только разъяснением некоторых недоразумений нашего оппонента и указанием на более выдающиеся несообразности его сердитой статьи.

После целого каскада разных намеков и голословных обвинений, оппонент наш, наконец, успокаивается и обращается к нам со следующим вопросом:

«В чем именно заключаются рациональные соображения военных педагогов и рациональные приемы их в применении реального образования к развитию юношества, а равно и то, каким именно способом осилен камень преткновения системы реального образования теми военными педагогами, которые хорошо понимали, что цель начального образования должна заключаться не столько в сообщении массы сведений, сколько в рациональном развитии способностей учащихся?»

Почтенный оппонент требует от нас по этому поводу «короткого, но ясного ответа». Эти вопросы потребовали бы, конечно, довольно пространного и обстоятельного рассмотрения, к которому, вероятно, представится случай после того, как будут опубликованы министерством народного просвещения отзывы учебных округов о положении наших гимназий; но, тем не менее, исполняя желание нашего оппонента, мы дадим ему следующий короткий ответ.

Педагоги военного ведомства — как можно предполагать — заблаговременно предвидели тот недостаток в хороших руководствах и преподавателях, на который только в настоящее время, после годичного опыта, жалуется статья «Журнала министерства народного просвещения», указывающая, вместе с тем, как «на обилие выходящих в России учебных сочинений по математическим и естественным наукам, так и на то, что наименее затруднений встречается теперь при замещении учительских должностей по этим предметам».

Рациональность же приемов педагогов военного ведомства, по всей вероятности, заключалась в том, что они воспользовались педагогической разработкой естественных наук позднейшего времени, которая, взамен старого лексикона отрывочных сведений, сделала из этих наук наиболее удобное орудие для нормального развития способностей. Что казалось недосягаемым во время блаженной памяти Окена, когда образовались в школах наши теперешние поборники классицизма, то достигло значительной степени совершенства гораздо позже. Естественные науки по всем отраслям не только были подвинуты вперед в смысле серьезной научной разработки, но сделались предметом внимания ученых и по отношению к педагогической стороне вопроса. По всем частям естественных наук мы имеем, в полном смысле слова, обработанные руководства и притом для разных возрастов. Не говоря уже о математике, возьмите, например, физику и химию; вы найдете по этим предметам целый ряд превосходных учеб-

ников, из которых некоторые специально предназначены для самого элементарного развития. Над разработкой этих последних учебников трудились, например, такие первостепенные ученые, как Штекгарт, Плато и многие другие.

Смеем уверить почтенного оппонента, что если б, говоря его же словами, граф Уваров, «один из образованнейших людей *своего времени*, поборник классицизма *во время оно*», жил и действовал теперь, то, конечно, он первый уступил бы духу и потребностям времени и не стоял бы, подобно теперешним защитникам старой системы, за те отживающие начала, которые должны уступить место новому направлению в публичном обучении. Не должно забывать, что после графа Уварова утекло много воды, что на свете нет ничего вечного и неизменного, что все, как и самые системы образования, разрабатывается и подвигается вперед. Система, отживающая свой век в Европе, конечно, будет еще долго держаться на консервативном, в смысле неподвижности, востоке; турки, например, ограничивающие образование юношества изучением турецкого языка и классически выработанной арабской и персидской литературы, по всей вероятности, в течение еще нескольких веков пребудут верными поклонниками этой, своего рода классической, системы, из которой, надо сознаться, они все-таки извлекают какую-нибудь практическую пользу.

Если дело идет о развитии, а не о наполнении голов учащихся массой сведений, то, очевидно, что должно выбирать для этой цели тот путь, которым оно достигается легче или, говоря другими словами, выбирать ту систему, для удовлетворения которой можно найти в данный момент обилие, а не недостаток средств, послуживший камнем преткновения для министерства народного просвещения при введении классического образования в наши гимназии, как говорит статья его журнала... Удачным выбором вспомогательных средств по реальным наукам и были, конечно, осилены воен-

ными педагогами препятствия для введения этих наук в гимназии как образовательного средства. Мы можем пожалеть только, что к этому средству не прибегли в других учебных ведомствах.

Военные гимназии наши, не во гнев будь сказано защитнику статьи «Журнала министерства народного просвещения», резко отличаются от прежних кадетских корпусов, в которых старались набить головы юношей массой сведений. В теперешних военных гимназиях развитие поставлено на первом плане. Отличаются же они от гимназий министерства народного просвещения тем, что средством для развития избраны в них, по преимуществу, реальные науки.

По поводу различия двух систем образования, существующих в министерстве народного просвещения, мы позволим себе сказать здесь только, что классические гимназии, которым отдано в министерстве народного просвещения предпочтение, служат, если не исключительно, то преимущественно для подготовления к университетскому образованию. Другими словами, они удовлетворяют весьма незначительному проценту всего числа учащихся, тогда как реальные гимназии, кроме развития юношества, дают огромному большинству известный запас сведений, пригодных для жизни и тем более важных, что юношество, как окончившее курс гимназии, так и не окончившее его, обращается прямо к различной практической деятельности, в продолжение которой оно не имеет уже средств к приобретению дальнейших знаний. В настоящее время, когда судебная часть получила такое развитие в нашем отечестве, большинство учеников гимназии, не имея возможности пройти университетский курс, обращается преимущественно к деятельности на судебном поприще. Почему бы, например, не удовлетворить насущной потребности этого большинства и не сообщать им в гимназиях известного запаса юридических знаний, взамен упражнений в древних языках, могущих их знакомить с миром, вовсе непохожим на тот, в котором

они приготовляются действовать? По нашему мнению, если для университетского курса признано необходимым подготовительное классическое образование, то, согласно незначительному проценту учащихся, поступающих в университет, и следует удержать известное число классических гимназий, например, в городах, где имеются университеты или где вообще представится в том необходимость. Все же прочие гимназии, для удовлетворения потребностям большинства, должны быть обращены в реальные.

Нам остается сказать несколько слов о некоторых других возражениях нашего оппонента. Если ему показались недостаточными заявления, приведенные нами в подтверждение того, что преобразование большинства наших гимназий в классические совершилось вовсе не по желанию общества, то, мы надеемся, он убедится в справедливости наших слов после того, как будут обнародованы донесения по этому поводу от учебных округов. Мы очень хорошо знаем (как о том неоднократно было заявлено в газетах и в чем сознается самый отчет по управлению петербургским учебным округом), что не только в среде общества, но и в самой среде педагогического сословия были выражены весьма сильные симпатии к реальному направлению...

Дело идет теперь не о «возврате к прежнему хаосу, существовавшему в наших гимназиях», в которых одна невыдержанная система сменялась другой, но о том, какая из двух принятых систем образования принесет более обильные плоды. Мы не полагаем, чтоб, в случае дознанного перевеса реального образования и неудачности классического, администрация решилась действовать во вред обществу не для того только, чтобы quand même настоять на своем, по отношению к системе, которой было отдано предпочтение. Относительно же упрека, будто бы мы *бесцеремонно* указали на то место статьи «Журнала министерства народного просвещения», в котором говорится о сожалении, что в настоящее время министерству «выпадает на долю

не только создавать то, чего еще не было, но и возрождать то, что уже было прежде, и восстановлять то, что не заслуживало ниспровержения», то мы остаемся и теперь при прежнем убеждении. На основании всей статьи «Журнала министерства» мы имели право выводить не те заключения, к которым желал прийти автор, но те, которые дает его собственная статья в подтверждение высказанного нами положения, что *задача восстановления того, что не заслуживало ниспровержения, будет легче воссоздания того, что было прежде.* Указанные нами статьи говорят весьма категорически о необходимости руководствоваться в деле образования установившимися в нашем отечестве данными. Какие же это данные? В «Журнале министерства народного просвещения», после сожаления о том, что самый бедный отдел в нашей учебной и ученой литературе есть отдел по знаниям классическим, что в нашем образованном обществе, даже между членами педагогического сословия, люди, получившие основательное классическое образование, составляют весьма редкое явление, вследствие чего данное нашим гимназиям классическое направление встречается с предубеждением и недоверием, говорится весьма ясно и определительно следующее: «Наибольшее число сочинений, выходящих в России, посвящено математическим и естественным наукам, и наименее затруднений встречают гимназии при замещении учительских должностей по этим предметам». Не показывают ли эти слова положительно, что реальное направление, весьма недолго существовавшее у нас в системе образования, принесло благотворные плоды в обществе? Предоставляем читателям судить, вправе ли мы были после этого, на основании собственных слов органа министерства народного просвещения, касательно необходимости пользоваться выработанными в нашем отечестве данными, сказать, что следовало бы «восстановить то, что не заслуживало ниспровержения, и что эта задача, конечно, будет легче, нежели воссоздать то, что было прежде и в осуществлении чего оно, по

собственному сознанию, встречает такие затруднения»?

Не мы виноваты, что автор статьи официального журнала, писавший в защиту классицизма, был настолько неискусен, что дал возможность из его слов сделать вывод, не согласующийся с тем, к чему он, в усердии своем, желал привести читателя.

Наконец, мы считаем излишним говорить и о произвольном толковании оппонентом нашей берлинской корреспонденции, на пропуск нашим оппонентом заявления г. Милля о необходимости покинуть изучение древних языков в школах Англии, на опущение им нашей ссылки на циркуляр преосвященного Антония, епископа смоленского, где указываются весьма резко недостатки нашего сельского духовенства, заслуги которого по делу народного образования так восхвалены в статье «Журнала министерства народного просвещения»... Но для доказательства, что мы имели основание выразиться не в пользу слития народных школ с духовными, слития, которому не сочувствует само общество, приводим заявление волоколамских горожан, помещенное в 41-м номере газеты «Москва». Вот что говорится в этом любопытном заявлении: «В передовой статье № 28-го газеты «Москва», между прочим, сказано: «По слухам, в достоверности которых мы не имеем повода сомневаться, волоколамские горожане изъявляют желание, чтоб их городское училище соединено было с тамошним училищем духовным. Слух этот не имеет никакого основания, в чем свидетельствуем мы, нижеподписавшиеся родители детей, обучающихся в городском волоколамском училище, и горожане города Волоколамска». (Следуют подписи.)

Не можем также оставить без внимания и дурно скрытого сожаления нашего оппонента, что давно порешенный, как ему казалось, вопрос о классическом образовании снова поднят нами...

О НЕОБХОДИМОСТИ СДЕЛАТЬ РУССКИЕ ШКОЛЫ РУССКИМИ [9]

САМОЕ резкое, наиболее бросающееся в глаза отличие западного воспитания от нашего состоит вовсе не в преимущественном изучении классических языков на Западе, как нас иные стараются уверить, а в том, что *человек западный*, не только образованный, но даже полуобразованный, всегда, всего более и всего ближе знаком с своим отечеством: с родным ему языком, литературой, историей, географией, статистикой, политическими отношениями, финансовым положением и т. д., а *русский человек* всего менее знаком именно с тем, что всего к нему ближе: со своей родиной и всем, что к ней относится. Возьмите, например, любого маленького швейцарца; несмотря на всю трудность французской орфографии и на сравнительно плохое устройство французско-швейцарских школ, он пишет на родном языке безукоризненно правильно и говорит с замечательной ясностью и отчетливостью; разговоритесь с ним о Швейцарии, и он изумит вас твердым и чрезвычайно подробным знанием своей родины, небольшой, правда, но необыкновенно богатой фактами всякого рода; он не только отлично знает ее города и местечки, ее реки и ручейки, ее горы и пригорки, фауну и флору, но даже знает все замечательные развалины и связанные с ними легенды, даже все сколько-нибудь замечательные фабрики и заводы с их историей и статистикой. То же самое заметите вы и у маленьких немцев, англичан, а

еще более у американцев. Даже француз, поражающий вас полнейшим невежеством относительно всего, что лежит за пределами его «прекрасной Франции», выкажет вам замечательные познания во многом, что относится до его отечества. Только русский, да и не маленький, а большой человек, изумляя иностранца своим безукоризненным выговором на иностранных языках, в то же время часто говорит плохо на своем отечественном, и почти всегда пишет с грубыми ошибками, знает подробно историю французской революции и в то же время глубокомысленно задумается над тем, в котором столетии жил Иоанн Грозный; наверное помнит, что Мадрид при реке Мансанаресе, но весьма часто не знает, при какой реке стоит Самара, а уж что касается до какой-нибудь реки (Черемшана, например), то и говорить нечего, если только ему самому не приходилось купаться в ней.

Мы говорим не о тех русских, которые имели несчастье получить воспитание за границей — о них и говорить не стоит; нет, мы говорим о тех русских, которые увидели свет и получили свое первое воспитание в какой-нибудь Гнилопёровке, учились потом в самой наирусской из гимназий, кончили курс, пожалуй, даже в университете, принимали потом участие в администрации или литературе, были учителями, подчас даже профессорами...

Мы помним рассказ покойного Т. Н. Грановского, как один из наших профессоров почувствовал себя неловко, когда, посетив знаменитого Риттера, подвергся целому граду вопросов о России, ее дорогах, каналах, племенах и т. п.; «просто, говорит, не знал, куда деваться; врать было совестно, да и перед Риттером небезопасно: сказать откровенно *не знаю* — тоже, потому что вопросы были так просты и естественны».

Факт нашего относительного невежества во всем, что касается России, без сомнения, поражал каждого, кто ездил за границу не за тем только, чтоб отведать канкальских устриц на месте их рождения или пообе-

дать «в позолоченном доме»; печальный факт этот был не раз высказываем и в печати; но отчего же он до сих пор не обратил на себя должного внимания? Почему упоминаемый не раз, он всегда замирал без ответа и в наших школах, и в нашей литературе? Почему, например, газеты, которые принимали так близко к сердцу все, что касается русского воспитания по отделу классических языков, не нашли в том же патриотическом сердце уголка для вопроса об изучении России в русских школах и даже, сколько нам помнится, вооружались против слишком долговременного занятия в них русским языком, русской литературой и русской географией? Почему до сих пор не принято никаких общих и решительных мер для удаления этого печального факта, какие приняты, например, для удаления незнания латинской грамматики? Почему, например, русское географическое общество, сделавшее так много по географии вообще и русской особенно, не сделало ровно ничего для *распространения сведений* по географии России в массе русского юношества? Почему также академия наук — или, по крайней мере, «русское» ее отделение — не сделало ничего для облегчения русскому человеку изучения русской грамоты и русской литературы? Или это дело ниже назначения этих обществ? Отчего в наших школьных уставах, подвергавшихся и подвергающихся беспрестанным переделкам, нет и намека на преимущественное, усиленное изучение родины? Почему и до сих пор русский мальчик начинает свое знакомство с историей не Рюриком, а Набополасаром, а знакомство с географией не Киевом или Москвой, а каким-нибудь Сиднеем или Вандименовой землей? Отчего русская география, география полусвета, изучается вся в какие-нибудь 40 или 50 час., отмеренные ей на самой средине гимназического курса, в одном IV-м классе, так что мальчик потом, до самого выхода из университета, не слышит о ней ни одного слова и весьма удобно может позабыть, куда впадает Волга? Отчего в наставники по русской географии у нас до сих пор

определяются люди, сохранившие из нее в своей памяти только то, что можно сохранить, не слышавши восемь лет о ней ни слова и изучив ее в 40 часов, да еще по учебнику Кузнецова? Отчего самые дурные наши учебники, исполненные страшных промахов, — учебники по русскому языку и по русской географии? Отчего наши дети садятся за изучение латинских, немецких и французских склонений и спряжений, прежде чем узнают русские?.. Конца не было бы этим *отчего* и *почему*, еслиб мы захотели перечислить все обиды, нанесенные нами же русскому элементу в нашем образовании...

Еще недавно мы старались во всем подражать иностранцам; теперь другая мода. Но, право, нам не мешало бы занять, вместо всех прочих, одну черту из западного образования — черту уважения к своему отечеству; а мы ее-то именно, ее, единственно годную для заимствования во всей полноте, и пропустили. Не мешало бы нам занять ее не за тем, чтоб быть иностранцами, а лишь затем, чтоб не быть ими посреди своей родины.

В последнее время мы довольно часто обвиняли иностранцев в том, что они плохо знают Россию, и действительно, они знают ее очень плохо; но хорошо ли мы сами ее знаем? Нам кажется, что произошло бы прелюбопытное зрелище, если б произвести экзамен из знаний, касающихся России, многим нашим администраторам, профессорам, литераторам, всем, окончившим курс в наших университетах, лицеях, гимназиях и если б ставить отметки с той же строгостью, с какой ставятся за границей ученикам первоначальной школы по сведениям, касающимся их родины; наверно, можно полагать, что полных баллов было бы очень немного, а единицы запестрели бы бесконечными рядами, как пестреют они теперь в списках латинских учителей наших гимназий.

Мы положительно убеждены, что плохое состояние наших финансов, частый неуспех наших больших промышленных предприятий, неудачи многих наших ад-

министративных мер, перевозка тяжестей гужом, рядом с железными дорогами, наши непроходимые проезжие пути, наши лопающиеся акции, пребывание громадных дел в руках безграмотных невежд и пребывание ученых техников без всякого дела, нелепые фантазии нашей молодежи и не менее нелепые страхи, которыми так ловко пользуются люди, ловящие рыбу в мутной воде, — все эти болезни, съедающие нас, гораздо более зависят от незнания нами нашего отечества, чем от незнания древних языков. Мы убеждены, что все эти болезни и многие другие сильно поуменьшились бы, если б в *России* вообще поднялся уровень знаний о *России*, если б мы добились хоть того, чтоб наш юноша, оканчивая курс учения, знал о полусветной России столько же положительных фактов, сколько знает о своей маленькой Швейцарии десятилетний швейцарец, оканчивающий курс первоначальной школы.

Скудость наших сведений о России зависит от многих причин; но, конечно, прежде всего, от того, что мы *ее не изучаем*, или изучаем плохо, и об этой только причине нам кажется не лишним сказать несколько слов, в виду имеющего учредиться нового педагогического заведения — «историко-филологического института».

Причина скудости наших знаний относительно всего, что касается России, очень проста. На Западе мальчик, поступающий в низший класс гимназии, уже *четыре* года, а иногда и более, под руководством учителя-специалиста, именно приготовленного для такого преподавания, и по порядочным, нарочно для этой цели обработанным учебникам, занимался языком, природой, географией и историей своей ближайшей и обширнейшей родины (например, уроженец какого-нибудь маленького герцогства в Германии — своего герцогства и всей Германии). Эти предметы, следовательно, ложатся в ребенке в основу всего на свежую, еще ничем незагроможденную память вслед за азбукой и усваиваются так же твердо, как и азбука. В такую азбучную форму

и должно, действительно, войти первое знакомство с отечеством. Оно должно быть признано такою же необходимостью для каждого человека, как уменье читать и писать, и только по приобретении этих основных знаний можно уже идти далее или остановиться, смотря по обстоятельствам учащегося. Дальше мальчик может идти и не идти, но это он *должен* знать, как человек и гражданин, точно так же, как и первые основания своей религии. Так думают в Германии, в Англии, в Швейцарии, в Америке; но не так у нас... У нас почему-то выходит совершенно наоборот: мальчики, поступающие в первый класс гимназии, по большей части едва умеют читать по-русски, а пишут с такими ошибками и такими кривульками, что этого почти нельзя назвать письмом; о свободном же и правильном выражении своих детских мыслей изустно и на письме они и понятия не имеют, точно так же, как и о каких-нибудь знаниях из географии и истории России. Что ж выходит? Мальчик не умеет написать простой русской фразы, а его сажают за латинскую грамматику и французскую или немецкую орфографию; мальчик не знает, в какой части света он живет, и никто не потрудится ему это объяснить, хотя, в то же время, заставляют его склонять Roma, Athenae, Miltiades и т. п. — и узнает дитя, что оно живет в Европе, очень нескоро, только в IV-м классе, если добредет до него, что, как известно, удается немногим и именно по милости этих Roma, Athenae, Miltiades и т. д.; что такое Москва, мальчик узнает после того, как голова его набьется разными *капами* и *гольфами*; он не знает, когда жил Петр Великий, и узнает об этом очень нескоро, не иначе, как пройдя бесчисленные ряды Сарданапалов, Камбизов, Рамзесов, Псаменитов, Псаметихов и тому подобных господ, отличающихся тем, что никто наверно не знает, что это были за люди и даже были ли они действительно.

Но если случится, что мальчик два года сряду запнется о какое-нибудь латинское или греческое спряже-

ние и, вследствие того, принужден будет оставить гимназию — а это в настоящее время случается, по *крайней мере, с двумя третями* всех русских мальчиков, обучающихся в гимназии,— то он и окончит курс ученья 16-тилетним юношей, не знающим, что такое Новгород или Киев, какая разница между Иоанном III-м и Иоанном IV-м, и вынесет из общественного образования в своей голове несколько латинских склонений и спряжений, несколько *капов* и *ривов* Австралии и Америки и несколько Псаменитов, Рамзесов и тому подобного хлама. На что ж все это пригодно в жизни русскому человеку?.. Если мы говорим, что две трети нашей молодежи выходит из гимназий именно с такими полезными знаниями, то едва ли преувеличиваем, потому что из гимназических отчетов видно, что число оканчивающих курс в гимназии едва ли составляет еще десятый процент числа вступающих в гимназию. С какими же необходимыми знаниями отечества пошли гулять по свету остальные девять десятых, из которых только весьма немногие найдут себе приют в других, весьма немногочисленных учебных заведениях, для которых они, по большей части, уже устарели? Если же в назначение гимназий не входит возможное распространение необходимых сведений в обществе, то кто же займется этим делом?

Но если предположить, наконец, что мальчик счастливо перескочил барьер, выстроенный вокруг университетов из кюнеровой грамматики; если предположить, что он докажет свою достаточную развитость уменьем спрягать латинские глаголы и попадет в университет, то нет сомнения, что, в продолжение четырехлетнего курса, у юноши, на всех факультетах, кроме филологического, по причине совершенного неупотребления латинских спряжений (кто же станет заниматься ими добровольно?) три четверти кюнеровской премудрости испарится совершенно, несмотря на то, что эту премудрость зубрил он 7 лет, употребляя на нее чуть не половину всего учебного времени. Это было со всеми нами,

кто только ни вынужден был специально заниматься классическими языками; то же будет, конечно, и с нашими детьми. Но, спрашивается, что же станется с теми немногими сведениями об отечестве, которые были подхвачены так-себе, мимоходом, между прочим учебным хламом, в течение одного года и в какие-нибудь 40 или 50 уроков? Едва ли останется из них хоть какой-нибудь существенный запас...

Но если изучение латинской грамматики признается патентом на дальнейшее образование, то не справедливо ли признать таким же патентом и основательное знание своей родины? Если думают, что заблудшие и дикие социальные фантазии произошли у нас от плохого изучения латыни, а безверие от незнакомства с овидиевыми метаморфозами, то не гораздо ли яснее видна связь между этими дикими фантазиями и малым знанием отечества — именно той среды, в которой разыгрывались эти фантазии, тем более, когда мы видим, что упорнейшими фантазёрами были именно люди, получившие классическое образование? Что человек, читающий Саллюстия, не может строить таких диких фантазий, каких мы были свидетелями в недавнее время, — этого невозможно доказать, не противореча смыслу и опыту; но что эти фантазии в значительной степени родились от невежества во всем, что мы с гордостью называем русским,— этого и доказывать не надобно. Неужели не для каждого очевидно, что одного основательного знания России, и притом знания, проникнутого любовью к ней, достаточно было бы, чтоб все эти нелепые здания фантазии рушились при самом заложении и даже сделались просто невозможными, как невозможны грезы с открытыми глазами, за исключением разве всегда редких явлений полного помешательства? В Швейцарии, Германии, Англии и Америке в основу всего народного образования давно уже проникло убеждение, что знания разделяются на *необходимые*, *полезные и приятные* и что необходимые должны ложиться в душу дитяти *прежде всех и в основу всем*, и приобретение их должно

быть поставлено в независимость от приобретения прочих, полезных иприятных. Такими необходимыми знаниями для каждого человека признаются: *умение читать, писать и считать, знание оснований своей религии и знание своей родины*. Это уже ясно выработавшаяся педагогическая *аксиома*; кажется, что и нам пора сознать ее и провести повсюду в народном образовании. Без этого нельзя сделать никакого серьезного шага вперед.

Все это необходимо иметь в виду при основании нового педагогического рассадника, потому что пора же, наконец, согласиться, что детей учат не для того только, чтоб учить, а для того, чтоб сообщать им знания, необходимые для жизни, т. е. такие знания, обладая которыми, можно быть полезным и себе и обществу. Нельзя при этом упускать из вида, что не все дети обладают, конечно, одинаковыми способностями и что особенно мало таких, которые оказываются мастерами в деле зубрения латинских склонений и спряжений; а если иметь это в виду, то, очевидно, надо обставить дело обучения так, чтоб кончивший, по крайней мере, половину гимназического курса, выносил из гимназии хоть самое необходимое для жизни. Нужно ли еще доказывать, что теперь несчастный мальчик, попавший в классическую гимназию, если дойдет не далее 3-го класса, то *положительно ничего не знает*? А ведь на обучение в таких гимназиях обречены дети более чем трех четвертей России. Поможет ли этому горю историко-филологический институт — вот вопрос.

«ГОЛОД В РОССИИ»[10]

(ПИСЬМО К РЕДАКТОРУ)

М. Г.!

В ИЗДАВАЕМОЙ вами газете беспрестанно помещаются приглашения публики к пожертвованиям по самым разнообразным поводам. Немало также объявляется в ней различных лотерей, концертов, литературных вечеров и спектаклей с той или другой благотворительной целью. Общества итальянское, французское, германское поочередно собирали обильную дань с петербургских жителей в пользу своих бедствующих соотечественников. Несчастные, почти постоянно голодающие жители Финляндии не раз уже прибегали к состраданию русской публики. Финляндские пасторы объявляют и теперь сборы в пользу своих соотечественников. Жители Петербурга жертвовали и для кандиотов и для западных славян, жертвовали даже для освобождения негров богатой Северной Америки.

Все это очень хорошо, и я далек от той мысли, чтоб выражаться с укоризной об этих сборах и пожертвованиях. К чести человеческого сердца, сострадание его не знает пределов ни национальности, ни стран, ни частей света. Но даже само евангелие — эта всемирная проповедь сострадания — узаконяет преимущественное сострадание к ближним. Вот почему невольно поражает меня, да, без сомнения, и не одного меня, и всех читателей вашей газеты одно, совершенно необъяснимое явление. Трудно не заметить тех, поистине потрясающих душу известий о начавшемся и уже свирепствующем

голоде в различных, далеко раскинувшихся местностях нашего отечества, которые от времени до времени, вот уже несколько месяцев, появляются во всех наших газетах. Известия эти действуют на сердце тем более сильно, что появляются как-то отрывочно, излагаются как-то коротко, глухо, точно будто боятся испугать собой читателя, — появляются и замирают, не находя отзыва даже в передовых статьях тех же газет, дающих гораздо более места каким-нибудь мексиканским или испанским делам, чем страшному явлению, которое, конечно, ближе сердцу каждого русского, чем всевозможные мексиканские и испанские дела. То мы читаем (и давно читаем), что в Архангельской губернии уже не грозит, а свирепствует голод, что цена хлеба достигает там до 2 рублей за пуд, что крестьяне покидают свои села и бредут по этим снежным пустыням искать заработков и хлеба; то какой-нибудь неизвестный корреспондент из Тамбова уведомляет нас, что через Тамбовскую губернию бредут толпы туляков и орловцев, выгнанные голодом из своих сел и деревень, и бредут за хлебом, сами не зная куда, пропитываясь по дорогам подаянием в деревнях у крестьян, у которых и у самих не хватит хлеба до весны...

Повторяю, чем глуше и отрывочнее эти прискорбные известия, тем сильнее они действуют на душу, и невольно ищешь в передовой статье газеты каких-нибудь мыслей и соображений, вызванных у редакции этими страшными известиями; невольно ищешь на последней странице объявлений о каких-нибудь сборах или других благотворительных предприятиях для смягчения этих бедствий и для предотвращения еще больших в близком будущем; ищешь... и, к удивлению своему, не находишь ни того, ни другого.

Без сомнения, правительство делает, с своей стороны, все, что может, чтоб облегчить положение жителей тех местностей, которые поражены страшным бедствием голода. Для этого есть у правительства постоянно установленные меры и органы. Но финансовые средства

правительства ограничены, постоянные издержки его громадны, а потому общественная помощь ни в каком случае не может оказаться лишней. Кроме того, и само петербургское общество, без сомнения, не может отказать себе в удовлетворении душевной потребности не на словах только, а на деле выразить свое сочувствие к страданиям русского человека и облегчить эти страдания не только своими излишками, но даже и частью своих благоразумных сбережений.

Денег у петербургского общества довольно. Посмотрите на наши театры, с раннего утра окруженные толпами людей, которые добиваются билетов, как бы насущного хлеба; посмотрите на наши клубы, собрания, маскарады, концерты, всегда переполненные гостями, как бы ни высока была цена, назначенная за вход; посмотрите на наши модные магазины и игрушечные лавки, буквально осаждаемые перед праздниками, — и вы убедитесь, что петербургская публика имеет средства спасти от голода и прокормить до весны тысячи и тысячи людей. Нельзя также сомневаться, что она и захочет это сделать. Не выражалось ли беспрестанно на страницах вашей собственной газеты высокое патриотическое настроение этой публики и ее горячая любовь к той части русского народа, которая составляет и источник сил, и источник богатства нашего отечества? Если эта публика давала рубли для итальянцев, французов, германцев, западных славян, болгар, кандиотов, негров, то, без сомнения, она будет давать десятками, сотнями и тысячами рублей, чтобы спасти от ужасов голодной смерти не каких-нибудь далеких негров, а своих истинных кормильцев, оплодотворяющих своими трудами русскую землю и созидающих своими жизнями силу и славу нашего отечества. Если русский крестьянин, у которого у самого «не хватит хлеба до весны», крестясь, подает ломоть хлеба голодающему брату, то, без сомнения, много кусков хлеба может подать петербургская публика. Что чувствую я, перечитывая эти известия, то, без сомнения, чувствуют и тысячи мне подоб-

ных и, следовательно, тысячи мне подобных ищут только руки, которой можно было бы передать свою посильную лепту, с уверенностью, что эта лепта достигнет своего назначения. Как-то неловко веселиться в такое время, и невольно ищешь возможности чем-нибудь оплатить право на свое веселье. Укажите нам эту возможность, г. редактор!

Если я обращаюсь к вам, м. г., с этой просьбой, то именно потому, что считаю всякого редактора одного из общественных органов печати нравственно обязанным не только указывать добрые цели общественной деятельности, но и организовать достижение этих целей, где возможно. Нельзя ли будет, г. редактор, общими усилиями нескольких редакций организовать, конечно, с разрешения правительства, без малейшей потери времени, которого и так уже потеряно много, такое временное петербургское общество для пособия жителям местностей, пораженных голодом, которое могло бы войти в сношения с земскими учреждениями этих местностей и устроить, таким образом, возможность для жителей Петербурга оказать быструю и действительную помощь их страдающим соотечественникам? Нет сомнения, что средства этого общества быстро возникнут и возрастут, если только жертвующие будут уверены, что их деньги пойдут именно на то дело, для которого они назначены. Для сборов не нужно никаких искусственных средств: ни концертов, ни аллегри, ни спектаклей, потому что все эти филантропические забавы противны простому русскому чувству, которое подает свой грош нуждающемуся, «крестясь», а не танцуя и не распевая. Можно прямо устроить сборы по домам и открыть при редакциях кассы, принимающие пожертвования для этой цели.

Можно только удивляться нашей русской беспечности, что при периодических, почти ежегодных неурожаях то в той, то в другой местности обширной России у нас давно уже не организовались постоянные общества с целью постоянно собирать средства на слу-

чай местных или общих неурожаев. Но теперь не время рассуждать о том, что могло бы быть и чего, к сожалению, еще нет, а надобно сделать, что возможно, потому что голод, как видно из газет, уже свирепствует, а до сбора нового хлеба еще куда как далеко!

Впрочем, м. г., я, может быть, сильно заблуждаюсь; может быть, мне только неизвестны те меры, которые приняты уже петербургским обществом для быстрого вспомоществования жителям голодающих местностей, а, может быть, и то, что слухи о голоде, появляющиеся как-то урывками то в тех, то в других газетах, именно потому и не вызывают в печати общего сочувствия, что они неточны, неверны, преувеличены. Во всяком случае, мне кажется, что на обязанности органов печати лежит разъяснение этих недоумений: или следует доказать, что эти тревожные слухи неосновательны, или следует устроить дело так, чтоб каждый, даже безграмотный человек, получил возможность облегчить страдания своих кровных братий.

Примите уверение и проч. *К. У.*

P. S. В ту минуту, когда мы оканчивали эту статью, «Биржевые ведомости» (№ 12) принесли нам известие о лотерее-аллегри в пользу пострадавших от неурожая жителей Архангельской губернии, которая, по слухам, должна быть устроена в клубе немецкого танцевального общества. Аллегри эта будет в 500 рублей сер. Спасибо добрым немцам! Желаем им от души потанцовать весело и прокормить на остатки от своего скромного пира двух-трех голодных мужичков. «Биржевые ведомости», объявляя эту весть, надеются, что русское общество не останется равнодушным к этому предприятию. Но что же делать тем русским, которые не ходят в немецкое танцовальное общество и вообще не жалуют никаких аллегри, танцев и пения по поводу голода?

ЧТО НАМ ДЕЛАТЬ СО СВОИМИ ДЕТЬМИ[11]

НАШЕ ВРЕМЯ, во многих отношениях, важнее эпохи петровых преобразований: тогда энергический гений употреблял усилие, чтобы пробудить к деятельности народ; теперь проснувшиеся и получившие свободу народные силы сами требуют деятельности; тогда большая часть планов и учреждений составлялась по чужому образцу, по чужим идеям, на основании существовавших примеров — теперь правительство и руководимый им народ хотят иметь обязанность и право делать все на основании своих существенных, живо сознанных потребностей; тогда за умом, образованием, советами и руками надобно было прибегать к немецким философам, генералам, инженерам и даже ремесленникам, — теперь русское правительство лишь при помощи своего народа желает устраивать академии, университеты, гимназии, первоначальные школы, флот, войско, финансы, всякого рода пути для всестороннего и многообразного развития национальной деятельности, как требует наше время, наша жизнь.

Но почувствовать потребность и удовлетворить ей, поставить вопрос и уметь разрешить его, желать что-нибудь сделать, видеть всю законность желания, всю безотлагательную необходимость исполнить его и быть приготовленным, иметь достаточный запас знания и прозорливой, руководящей опытности для выполне-

ния его, как известно, бесконечная разница. Среди тревожных задач, среди вопиющих нужд, среди волнения разнообразных идей, планов, предположений, замыслов, мы оглядываемся во все стороны, смотрим друг на друга и в недоумении спрашиваем: ну, кто же возьмется за такое-то или другое дело? кто хорошо поведет его? кто достаточно приготовлен к нему? и с горьким чувством сами отвечаем обвинениями на самих себя, за прошедшее наше ученье и воспитанье: «у нас людей мало; людей нет; мы дурно учены; мы ни к чему порядочно не приготовлены». Вот поэтому-то возникает опять вопрос: «как же быть, чтоб избавить наших детей от такого страшного затруднения, в каком находимся мы? как надобно их образовывать, чтоб они не жаловались на бесплодно потраченное время, на убитые фальшивым учением силы, как мы все, решительно все жалуемся?»

Вопрос о первоначальном обучении решается легко; как-то только это решение будет выполняться? Вопрос об университетах и других высших учебных заведениях решится сам собой как логический вывод из устройства и развития средних учебных заведений, то-есть гимназий. Об этих-то средних учебных заведениях вопрос и остается у нас еще неразрешенным. Конечно, не большая мудрость и не большой труд написать: тому-то учить, тому-то не учить, то существенно полезно, это совсем бесполезно или даже вредно во всех возможных отношениях — умственном, нравственном, религиозном, эстетическом, политическом и т. д. Но написать и предписать еще не значит понять и сделать дело: в продолжение последних тридцати лет несколько раз менялись у нас подобные предписания и кончились совершенной путаницей, полным упадком умственного образования нашего юношества: то сочтут греческий язык таким важным, что дают за него, при выходе из гимназии, четырнадцатый класс; то изгоняют его вместе с латинским; то введут законоведение и естественные науки; то объявят их злокачественными и

также изгонят, а на место их возвратят прежних изгнанников; то сочтут логику, теорию словесности, психологию опасными для молодых умов и постановят, чтоб и помину об них не было; то примут за правило, чтоб их преподавать не в виде строго систематического изложения, а в виде отрывков, примечаний и придатков к русскому языку... Во всем этом видна крайняя несостоятельность, совершенное отсутствие убеждения и какое-то странное безотчетное увлечение в таком деле, в котором надобно опираться на точных началах ума, человеческой природы и на наблюдениях над развитием собственной жизни. Чтоб повести народное образование прямым и верным путем, надобно смотреть не на то, что нужно для Германии, Франции, Англии и т. д., или что там делалось и делается, а на то, что нужно России в ее современном состоянии, что согласно с ходом ее истории, с духом и потребностями ее народа, не одного круга ученых, не одного сословия, не одной литературной или какой-нибудь другой партии, а всего народа, от мала до велика. Это не может быть решено мнением того или другого доверенного лица, хотя бы это лицо был сам Гумбольдт, или мнением одной какой-нибудь газеты. В таком деле мнение и решение должно сложиться из подробного, свободного от всяких чужих влияний исследования предмета и прямого применения его к нам, к России, в настоящее время.

Так как у нас больше всего ссылаются на Англию, как на *опытнейшее* по философии и практической деятельности, прочно и органически сложившееся государство, то мы прежде всего считаем весьма полезным указать, при каких условиях и как там решен вопрос о том, *какое образование надобно предпочитать в настоящее время — классическое или реальное*. Почерпаем сведения об этом из собрания статей, изданного у нас под заглавием «Новейшее образование, его истинные права и требования» (СПБ, 1867 года). Статьи же эти принадлежат знаменитым английским ученым, профессорам и литераторам, с приложением мнений важнейших мысли-

телей других народов. Постараемся с совершенной точностью вывести результаты наблюдений и исследований этого ученого парламента. Они сводятся к следующим положениям:

1) У детей и молодых людей есть общее, безотчетное, естественное сочувствие к природе, и они с любовью занимаются наблюдениями над окружающими их предметами; вследствие этого у них возникает множество вопросов, иногда таких, которые могут быть решены только на основании начал науки. Это показывает, что мысль, возбужденная внешним впечатлением предмета, быстро идет вглубь, и первое поверхностное наблюдение рождает жажду к дальнейшим исследованиям. «В земледельческой коллегии, в Гемпшире (говорит профессор Тиндаль), которая теперь обращена в школу для общего воспитания молодых людей, мальчики составили общество, которое поставило для себя целью читать еженедельно доклады и записки о различных предметах. Многие из предложенных вопросов странны, как и естественно ожидать от 80 или 90 мальчиков, имеющих от 18 до 8 лет от роду; но были и вопросы, которые для того, кто в стремлениях молодых людей наблюдает инстинкты человечества, не лишены философского интереса: так, например, что такое мороз? отчего гром и молния чаще бывает летом, нежели зимой? отчего происходят падающие звезды? какая причина водных смерчей? если полотенце смочить водой, отчего смоченная часть кажется темнее, чем она была прежде? правда ли, что люди когда-то были обезьяны? какое различие между душою и духом? и т. д.». По свидетельству Гукера, кембриджский профессор ботаники Генсло ввел ее в деревенскую школу; это обучение было добровольное, по воскресеньям, когда и взрослые неохотно принимаются за дело, особенно потому, что в Англии других праздников нет; возраст детей простирался от 8 до 14 или 15 лет; класс состоял, большею частью, из девочек. Под его наставлением дети сами собирали растения; а так как он каждый день посещал свой приход, и дети

приходя к нему, приносили собранные растения, то и выходит, что уроки продолжались целую неделю; по воскресеньям же он *позволял* старшему классу и тем, кто отличался на экзаменах, учиться у него на дому. Затруднений при изложении этого предмета детям Генсло встречал меньше, чем во всяком другом предмете: дети учились легко, охотно и очень интересовались объяснениями. Это им нравилось в высшей степени.

Любопытно было бы знать, занимались ли где-нибудь дети без принуждения и с сочувствием греческими и латинскими склонениями и спряжениями?

2) У многих детей и молодых людей бывают страсть и замечательные способности к изучению естественных наук и совершенное отвращение от изучения языков; следовательно, давать им чисто классическое воспитание значило бы идти наперекор их природе. «В мое время (говорит Джонс) не признавалось никаких других отраслей обучения, кроме классиков и математики, и я должен с некоторым стыдом сознаться, что обнаруживал относительно их величайшую лень и очень часто убегал из аудитории *тутора* на реку или в поле, чтобы набраться там познаний, запас которых был очень скуден. Если б тогда профессор Седжвик не преподавал геологии, мое время было бы совершенно потеряно».

«В каждой школе (говорит профессор Овен) непременно должно встретиться несколько человек, которые по складу ума особенно способны к изучению естественной истории; но у нас они рождались, вырастали и умирали, не достигнув предназначенной им цели; их особенный талант не получал воспитания: их вполне посвящали классикам. Надобно вспомнить, что умы этого рода обыкновенно не имеют охоты к классическому учению — к простым упражнениям памяти, к сочинениям. Я думаю, целая нация теряет оттого, что в наших больших воспитательных заведениях не сделано ничего для доставления учащимся возможности узнать

что-нибудь о законах мира и о том, как изучать их». «Я знавал людей (говорит Лайэль), недавно вступивших в жизнь, которые уже забыли всю свою латынь и греческий язык, приобретенные ценой столького времени, и которые потом обращались к геологии или какой-нибудь другой отрасли естественных наук, и вся их энергия вдруг пробуждалась, удивляя вас, откуда она явилась. Они могли бы стать на эту дорогу гораздо раньше и сделали бы много хорошего, если б их выучили основаниям науки еще в школе. Таким образом, для них, как и для меня в умственном отношении молодость совершенно потеряна».

3) Естественные науки больше всего содействуют логическому развитию. Фаредэ был предложен следующий вопрос: «предполагая, что главнейшая цель воспитания состоит в том, чтобы ум приучить определять происхождение известного заключения из данных посылок, открывать софизм, исправлять неверное обобщение или вообще предотвращать ошибки в рассуждении, думаете ли вы, что естественные науки столько же удобны для этой цели, как классическое обучение?» Фаредэ отвечал: «Я не совсем понимаю, каким образом классическое обучение воспитывает ум для такого рода суждения; но что касается упражнения суждения на законах материи, это именно и есть самый плодотворный источник для упражнения; это истинная логика факторов, какую я могу себе представить и которая дает человеку возможность, имея факты, прилагать ее во всякой форме и во всяком виде. Самый плачевный недостаток такой логики можно встретить даже у высокообразованных людей (то-есть образованных на изучении классических языков и литератур). До тех пор, пока они не узнают, что такое законы природы, пока воспитание не научит их понимать, что такое естественные факты, они не в состоянии будут очистить свой ум от нелепейших несообразностей».

4) Естественные науки дают многостороннее развитие всем духовным способностям: сближая человека с при-

родой, они наполняют его воображение бесконечно разнообразными впечатлениями и формами; на каждом шагу представляя бесчисленные задачи, возбуждают внимание и любознательность; представляя самые многосложные и запутанные отношения явлений, изощряют силу анализа и соображение; давая ежеминутно чувствовать во всем непреложный закон, дают мысли движение к высшим теоретическим или философским выводам, то громадностью явлений, то грацией, роскошной и блестящею живописью развивая глубокое чувство красоты и наполняя его религиозным благоговением.

5) Первоначальное умственное образование должно начинаться с изучения естественных наук. «Какая цель первоначального умственного воспитания? — говорит профессор Гексли. — Она состоит в том, чтобы научить молодого человека употреблению тех орудий, которыми человек извлекает знание из непрестанной смены явлений, проходящих перед его глазами, а потом сообщить ему знание основных законов, которые управляют ходом вещей, так чтоб люди не вступали в жизнь нагими, слабыми и беззащитными и не предавались на жертву случаям, которыми они, при запасе знаний, могли бы управлять».

6) Естественные науки имеют многообъемлющее, всестороннее влияние на все отрасли практической жизни и государственного благосостояния. «Отнимите благодеяния, данные естественными науками нашей стране, — говорит Гексли, — и мы завтра же потеряем свое место среди передовых наций. Вся новая мысль опирается на науку; наука нашла себе место в произведениях наших лучших поэтов, и даже те литературно образованные люди, которые выставляют на вид свое научное невежество, бессознательно и незаметно проникаются ее духом, и своими лучшими произведениями обязаны ее методам. Наука (природы) учит нас уважать значение очевидных доказательств; она создает твердую веру в существование непреложных нравственных и физических законов, совершенное повиновение которым есть

возможно величайшая задача разумного существа». Но на все это не обращает внимания наша старая стереотипная система воспитания. Потомство будет стыдиться за нас, если мы не употребим средств против этого плачевного положения.

7) Естественные науки одни безвозвратно изгоняют суеверия и делают смешными предрассудки, распространившиеся по целому свету и для умов немыслящих превратившиеся в аксиомы: в средние века люди с каким-то непостижимым упрямством дичились природы и опыта; в это время больше всего советовались с гадательными книгами и астрологией; тогда всему давали сверхъестественное происхождение: нечистых духов разделяли на категории, колдовству верили повсеместно и безусловно, и ведьм сожигали тысячами. Даже наиболее светлые умы не могли освободиться от влияния самых странных и смешных мнений. Меланхтон жарко защищал влияние звезд на судьбу человека; Лютер положительно думал, что все болезни происходят от дьявола. Наш век представил пример позорного явления, происшедшего от невежества в естественных науках: миллионы людей верили вертящимся, пляшущим и говорящим столам.

8) Можно учиться с большой пользой и древним языкам; но делать их единственным орудием умственного развития и образования, значит не понимать, в чем состоит логика и образованность. Некоторые писатели выражаются об этом очень строго: «Те грамматические и филологические занятия, — говорит Маколей, — без которых невозможно понимать великие произведения афинского и римского гения, к сожалению, суживают понятия и убивают восприимчивость тех, кто отдается им слишком прилежно». Странный порядок вещей — основывать образование преимущественно на греческом и латинском языках — находил себе извинение в том, что в этих языках заключается мудрость прошедших веков; но теперь мудрость заключается не в древних, а в новейших языках. Что касается умствен-

ной дисциплины, то много ли приобретет ее молодой человек, переводя каждый день несколько хороших греческих и латинских сентенций на плохой ломаный природный свой язык? А относительно приготовления себя к жизненной борьбе всякому умному человеку не трудно доказать, что гораздо больше можно научиться ловкости из хорошего знания шахматной игры, чем из перевода всех греческих и латинских авторов в мире.

Итак, вот мнения лучших умов Англии о классическом и реальном образовании. Известно, что англичане упорно держатся своих общественных привычек и преданий: устройство некоторых учебных заведений у них сохраняется почти в неизменном виде иногда лет около пятисот. Бокль заметил, что большая часть заслуг английского правительства всегда состояла в том, что оно отменяло устаревшие постановления и учреждения; иной закон делается совершенным анахронизмом, совсем изветшает и формально отменяется только тогда, когда уже никто не только не исполняет, но даже почти и не знает его. Но даже при этом фанатическом пристрастии к средневековому воспитанию, англичане, все-таки, уступая свежему, могучему влиянию естественных наук, решились, наконец, отказаться от прадедовской ветоши. Неужели же мы должны получить ее от них в наследство и дрессировать своих детей на греческих аористах при помощи безотлучных туторов?..

С полным спокойствием, с полным отрешением от индивидуальной односторонности, как мы видели, трезвые и опытные умы английских ученых, профессоров, литераторов и воспитателей обсуживали вопрос о классическом и реальном образовании. Представьте же себе, что среди этого совещания, отличающегося необыкновенной осторожностью и зрелостью суждений, достоинством, приличием, вдруг является человек, испуганный, встревоженный, раздраженный, и начинает говорить: «Что вы! Принять за основание

образования юношества изучение какой-то природы, какую-то естественную историю, физику, физиологию, химию и там еще бог знает что! *Да это обман вольный, или невольный; это, с одной стороны, неразумие и легкомыслие, а с другой — злонамеренность; это возмутительное надругательство над истиной; это бессовестное искажение фактов и извращение понятий; это — оргия обманов; это — ложь, сто раз уличенная, обнаруженная и доказанная; это — расчет на невежество и бессмыслие; это — агитация, неутомимо работающая против реформы; это — нигилизм: нигилизм не может не дорожить тем, что дало ему жизнь и в чем заключается вся его сила. Реальное образование — каламбур: из этого каламбура проистекают все недоразумения, и на него рассчитан весь эффект пущенных в ход обманов. Вместо реального образования, скажите, образование поверхностное, лишенное внутренней силы, образование средней руки, предоставляемое людям, не предназначающим себя для высших специальностей знания и общественной деятельности; вместо реальной гимназии, скажите, как говорят немцы, — мещанская школа или школа для образования будущих ремесленников, будущих лавочников и т. д., и вопроса не было бы»*.

Вообразите, какое впечатление произвела бы на ученых англичан эта бессвязная, ожесточенная речь, странная путаница мыслей! Они совсем не поняли бы этого; им показалось бы непостижимым, как спор, *чисто педагогический*, можно превращать *в политическое дело*. Какой тут смысл или умысел? Что это за *агитация* — поставить изучение природы с ее явлениями, силами и законами выше изучения грамматических форм мертвых языков? Кого это может *агитировать?* Крестьян, купечество, помещиков, или духовных, которые все без исключения, особенно же сельские священники, с горьким сожалением вспоминают о том, сколько лет и сил их убито над латынью? Что это за покушение произвести народное восстание, бунт, ниспровергая царственное

величие греческой и латинской грамматики? Для кого и какой возможен обман, когда вопрос обсуживается гласно, печатно, когда мнению противопоставляется мнение, доказательствам — доказательства? Неужели в администрации и в целом обществе мыслящих людей можно предположить столько *неразумия*, столько *невежества*, чтобы они, при подробном анализе предмета, не были в состоянии разобрать, что правда, что неправда? У профессоров, учителей, литераторов, воспитателей, доказывающих, на основании опыта и современных потребностей, плодотворное влияние естествознания, есть дети, о счастии которых они думают, вероятно, не менее разных посторонних других радетелей. Что же? Они *злонамеренно* хотят ввести ложную систему воспитания, чтоб погубить своих детей, чтоб сделать их нигилистами? Если, *по неразумию*, появление нигилизма приписывать влиянию какого-нибудь учебного предмета, то присмотритесь же хорошенько: не те ли проповедывали нигилизм, которые воспитывались преимущественно на латыни? Жалкая, устарелая книжонка Бюхнера могла показаться величайшею премудростью для тех, которые не имеют понятия о естественных науках. Нигилизм произошел именно вследствие отчуждения от природы, от положительных и точных знаний, от строгого анализа и строгой методы в обобщении и выводе понятий. Изучение форм речи древних языков и самое чтение греческих и латинских писателей не могли и не могут дать оружия против самых слабых софизмов материализма. Вспомните, что *материалистическое воззрение господствует во всей древности* — у всех философов, поэтов, историков; вспомните их взгляд на рабство, на женщину, на душу, на происхождение мира, на религию, на нравственность. Что ж это с вашей стороны — *неразумие*, вольный или невольный обман? Как же это, с малолетства напитывая ум юношества грубейшими материалистическими понятиями древних, вы думаете предохранить их от материализма нынешнего времени? Или в этимологии

и синтаксисе древних языков заключается такая спасительная сила, что самое содержание сочинений, материалистические мысли и чувства, их проникающие, нисколько не коснутся души ученика? Полноте издеваться над общественным мнением, над современными требованиями науки, над современными потребностями нашего отечества! Не рассчитывайте на его неразумие: оно понимает вас и понимает дело.

Вы прибегаете к смешной и ребяческой уловке, желая *агитировать* нашу *дворянскую честь*, и называете реальные заведения *мещанскими*, в которых воспитанники приготовляются, будто бы, только в ремесленники, лавочники и т. д. Вы хотите запугать русское дворянство, рассчитывая на его простодушие. В самом деле, полагаете вы, как не возмутиться *благородному*, сын которого будет учиться *мещанским наукам* и готовиться в лавочники? Но из каких источников почерпнули вы такое сведение о реальных училищах? Вот что говорится в «Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens» (Энциклопедия воспитания и обучения) в VI-й статье на 322-й странице:

«Sie sind keine Fachschulen, sondern haben es, wie das Gymnasium, mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kentnissen zu thun. Zwieschen Gymnasium und Realschule findet daher kein principieller Gegensatz, sondern ein Verhältniss gegenseitiger Ergänzung statt. Sie theilen sich in die Aufgabe, die Grundlagen der gesammten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Theilung ist durch die Entwicklung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse nothwendig geworden, und die Realschulen haben dabei eine coordinirte Stellung zu den Gymnasien angenommen» («Они не специальные училища, но, *подобно гимназиям*, имеют целью сообщать общее образование и основные сведения; таким образом, *между гимназиями и реальными училищами нет никакой противоположности в принципе;* они только взаимно дополняют друг друга. Задача тех

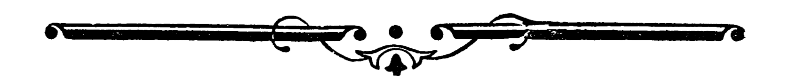
и других — полагать *основы общему высшему образованию* для различных родов деятельности. Разделение училищ (на реальные и классические) *вызвано необходимостью вследствие развития наук и общественных отношений жизни;* поэтому *реальные училища получили значение равносильное с гимназиями».* Где же тут мещанство и приготовление в лавочники? Где тут каламбуры?

Чтоб наглядно показать читателям, как фальшиво толкуется у нас иными газетами устройство и значение реальных училищ, прилагаем расписание предметов, в них преподаваемых, помещенное в той же «Энциклопедии воспитания» Шмидта на 323-й странице:

	Классы					
	VI	V	IV	III	II	I
	Число уроков					
Закон божий	3	3	2	2	2	2
Немецкий язык	4	4	3	3	3	3
Латинский язык	8	6	6	5	4	3
Французский язык	—	5	5	4	4	4
Английский язык	—	—	—	4	3	3
География и история	3	3	4	4	3	3
Естественные науки	2	2	2	2	6	6
Математика и арифметика	5	4	6	6	5	5
Чистописание	3	2	2	—	—	—
Рисование	2	2	2	2	2	3
	30	31	32	32	32	32

При этом надобно заметить, что прусское правительство и общество заботятся о том, чтоб детям давалось образование с строгим религиозным характером. Значит, там не боятся естественных наук и не в одной латыни ищут спасения. Впрочем, кто как ни бойся их, как ни кричи против них, а *природа* возьмет свое: и

существенные, необходимые, непреклонные требования современности предъявят свои права, удовлетворение которых неразрывно соединено с благосостоянием нашего отечества. В настоящее время нам нужны больше всего не эллинисты и латинисты, а земские и государственные деятели, заводчики, машинисты, фабриканты, сельские хозяева и другие *реальные люди* — люди живого дела и энергического труда. При тех или других условиях, при содействии или противодействии, но дети наши должны пойти этим путем и пойдут неминуемо. Naturam furca expellas, sed usque redibit. Латинский и греческий языки останутся занятием немногих специалистов, немногих ученых и, конечно, почтенных аскетов...



ПО ПОВОДУ ПОСЛЕДНЕГО ДИСПУТА В С.-ПЕТЕРБУРГСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ[12]

В № 14 ГАЗЕТЫ «Голос» кто-то, описывая диспут г. Владиславлева, происходивший 12 января в университете, упоминает обо мне и, *хотя я не произнес на этом диспуте ни одного слова*, навязывает мне пошлые мысли, чувства и желания, которых не имеет никакого права навязывать. Вот почему я прошу покорнейше поместить и ответ на эту заметку на страницах той же газеты.

Я не буду касаться здесь всего описания диспута, в котором ловко стушеваны все его странности; но обращаюсь прямо к тому, что касается меня лично. Описав возражения официальных и двух неофициальных оппонентов, автор заметки говорит: «заявил после этого желание возражать г. Ушинский, автор «Антропологии в приложении к педагогике». Для какой цели неизвестному автору понадобилась моя «Антропология», — это он сам очень наивно объясняет нам: «на эту книгу, — говорит автор заметки, — г. Владиславлев написал критику в «Журнале министерства народного просвещения». Г. Ушинский, как мы заметили, с нетерпением ждал своей очереди возражать и, конечно, надеялся свести свои счеты с г. Владиславлевым в настоящем случае». Не знаю, кто так внимательно следил за мною; но я сидел на задней скамье с одним моим хорошим знакомым, с которым мы вместе удивлялись странностям диспута. Я до такой степени терпеливо ожидал моей оче-

реди возражать, что даже не потрудился пробраться вперед до тех пор, пока г. Срезневский не стал приглашать третьего оппонента, который, как теперь известно, и не явился. В чем же человек, наблюдавший за мной, заметил мое нетерпение посчитаться с г. Владиславлевым? Критика г. Владиславлева напечатана еще в мае прошедшего года. Кажется, у меня было достаточно времени, чтобы считаться с г. Владиславлевым, если бы я этого захотел. Если же я не отвечал почти в продолжение целого года на критику г. Владиславлева ни одним словом, то какое же право имеет кто-нибудь приписать мне неприличное желание прийти на диспут именно затем, чтобы считаться с г. Владиславлевым? Я не только не отвечал на критику г. Владиславлева, но даже и на две другие, гораздо более враждебные; не отвечал же потому, что не люблю журнальной полемики, и ответ мой будет состоять в том, что я на днях выпущу в свет 2-й том «Антропологии» и скоро принужден буду приступить к новому изданию первого. Собственно говоря, мне не за что и считаться с г. Владиславлевым, так как он отозвался о моей книге по своему довольно лестно и, если приписал моему труду компилятивный характер, то это очень извинительно в молодом критике, который еще не настолько усвоил себе литературу психологии, чтобы отличить мою оригинальную мысль от тех, которые я брал из других писателей. Вот другие критики, так те уже положительно громили меня! Неужели же только из того, *что я пришел* на диспут, касающийся, хотя отчасти, и того предмета, которым я занимаюсь, и после всех выразил и свое желание сделать несколько возражений, можно вывести, что я пришел считаться с г. Владиславлевым?

Далее автор заметки не совсем точно описывает поступок со мной г. декана; но этот поступок по достоинству оценила публика гиканьем и свистом, по достоинству оценили и товарищи г. Срезневского, заставившие его вновь открыть диспут. Автор заметки говорит о сроке, данном мне на возражение г. деканом,

умалчивая, каков был этот срок. Срок же этот был *пять минут*, чем и объясняется, почему мне оставалось только уйти с диспута.

К чести г. Срезневского я полагаю, что он не узнал меня, хотя мы и имели случай встретиться с ним несколько раз. Вот почему я не принял его грубой выходки за личное оскорбление, а просто за одно из естественных последствий того узкого самодовольства, в котором, к сожалению, пребывают многие господа, украшающие себя взаимно названиями магистров и докторов. Им кажутся до того громадными их познания, по большей части весьма односторонние, что они считают себя вправе поглядывать свысока на все остальное человечество. Именно *этим самодовольством* дышал весь диспут, который сначала, признаюсь, рассердил меня, а потом рассмешил, когда я взглянул спокойными глазами на всю эту забавную кукольную комедию, разыгранную учеными мужами по поводу полусумасшедшего мистика Плотина и окончившуюся благополучно резким противоречием одному из любимейших положений Плотина, что «рождаемое всегда бывает несовершеннее рождающего»; в этом же случае магистры, доктора филологии благополучно родили не только доктора философии, но даже философа XIX века, как автор заметки именует г. Владиславлева.

15 янв. 1869 г.

Статьи в журнале „Отечественные записки“[13]

ВОПРОС О ДУШЕ В ЕГО СОВРЕМЕННОМ СОСТОЯНИИ[14]

ОТРЫВОК ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

I.

ВОПРОС о сущности сознания. — Общий характер вопроса о сознании. Три рода метафизических воззрений на сущность сознания. — *Идеалистическое воззрение.*— Мнение Гельмгольца о гегелевской философии.— Ее влияние за границей и у нас. — Коренные ошибки гегелевского идеализма. — Мнение Милля об онтологических попытках. — Психический анализ Бэна происхождения нашей уверенности в существовании внешнего мира. — Что осталось от идеализма? — Что способствовало скорому падению идеализма и скорому распространению материализма? — *Материалистические воззрения.* — Стародавность материализма, библейские реалисты. — Воззрения древних греков. — Новый материализм. — Два периода в его истории.

ПРЕЖДЕ всего и сам собой ложится под перо простой и основной вопрос: *что такое сознание?* Само собой разумеется, что на этот вопрос может ответить нам только то же сознание. Но если сознание наше ответит нам, что мы знаем его очень хорошо, лучше чем что-нибудь другое, так как оно же есть причина и неизбежное условие всякого другого знания, то мы не удовольствуемся этим ответом. Мы потребуем от сознания, чтобы оно выразилось в какой-нибудь такой форме, которую мы могли бы себе *представить*, которая бы произвела впечатление на нашу нервную систему и входила бы в ряд тех явлений, действия которых на наши внешние чувства мы привыкли испыты-

вать*. Мы потребуем, чтобы сознание наше назвало себя фосфором, серой, механическим движением, электричеством, нервной жидкостью, химическим процессом, словом — явилось бы для нас в форме одного из тех явлений, которые мы называем *бессознательными.*

Но с другой стороны, если бы наука, удовлетворяя нашему любопытству, указала нам сознание в форме какого-нибудь химического элемента, или в химическом соединении, в механическом движении, или физическом явлении, заключила бы для нас сознание в колбу или электрический аппарат, или выразила его в математической формуле движения или геометрической фигуре, словом, в одном из тех явлений, которые мы считаем бессознательными, то мы сомнительно покачали бы головой: мы не признали бы в этих явлениях сознания, тождественного нашему, и увидели бы в них только оболочку, форму, проявление сознания, а не самое сознание. Мы не говорим здесь о том, что в данное время человек не может увлечься одним из этих двух направлений, тянущих мысль в противоположные стороны... Напротив, вся история человеческой мысли, в этом отношении, проходит в увлечениях то одним, то другим из этих двух направлений: *то воплощает сознание в материю, то распускает самую материю в идею сознания.* В этих односторонних стремлениях мысли может пройти жизнь не только одного человека, но даже целого поколения. Но как только человек выполняет свое желание, достигает крайности воплощения или идеализации, так и поворачивает в другую сторону, неудовлетворенный добытым результатом. В наше время, когда жизнь мысли проходит несравненно быстрее, чем прежде, можно встретить людей, переживших не один такой оборот. Мы полагаем, что в современной Европе можно еще найти образчики такого мышления, которое, выйдя из крайнего материализма прошед-

* То-есть в такой форме, чтобы она подействовала на наши нервы, подобно тому, как действуют на них предметы внешнего мира.

шего столетия, повернуло потом к крайнему идеализму начала нынешнего, снова вырвалось из него в крайний материализм и теперь, может быть, опять поворачивает к идеализму, как это мы увидим в новых психологах-материалистах.

Глядя на эти повороты мысли с исторической точки зрения, убеждаешься, что вопрос о сущности сознания представляет одну из тех *антиномий* ума человеческого, которые, оставаясь неразрешимыми сами, двигают его все вперед и вперед своим, может быть, вечным вопросительным знаком, приводят человека к решению множества, стоящих по дороге, вопросов, а сами, нерешенные, уходят все глубже и глубже.

Попытками узнать, что такое сознание *само в себе*, в какой форме и где оно находится, наполнены страницы философской истории. Эннемозер говорит, что если бы перечислить все места в человеческом организме, на которые указывали, как на место пребывания сознания, то вышла бы замечательная глава в истории человеческих глупостей. Вольтер говорил, что если бы павлин занимался метафизикой, то, вероятно, поместил бы сознание в свой пышный хвост. Почти то же самое, для острого словца, можно бы сказать и о попытках определить сущность сознания, только из этих попыток составилась бы не одна глава, а несколько томов. Однакоже мы считали бы легкомысленным отозваться с насмешливым презрением об этих попытках лучших умов человечества. Мы не согласны видеть ни глупости, ни бесполезной траты времени в этом вечном стремлении человечества к разрешению еще не разрешенных вопросов, стоящих, как неподвижные скалы, среди волнующегося моря мысли человеческой: бесчисленное число раз кидаются волны на крутые, твердые и скользкие ребра каменных гигантов и, поднявшись почти до вершины, столько же раз обваливаются назад. Однако кто же скажет, что эти скалы неодолимы? Разве морские берега не усеяны обломками когда-то бывших скал, казавшихся

такими же неодолимыми. Взгляните, сколько знаний приобрело человечество, докапываясь до сущности вещей и находя ее то в виде философского камня, то в виде гегелевской абсолютной идеи — и вы с уважением будете глядеть на эти смелые, хотя и неудачные попытки. Однакоже если мы скажем, что до сих пор для человека сознание есть не более, как *психический факт, живо чувствуемый каждым, но непонятный в своей сущности ни для кого*, то, без сомнения, не удовлетворим тех из наших читателей, которые незнакомы с историей метафизических теорий или имеют сами пристрастие к какой-нибудь одной из них. Зная довольно близко, какая метафизическая путаница замешивается у нас очень часто в педагогическое дело, мы поневоле должны войти в разбор главнейших метафизических теорий о сознании.

Мы понимаем очень ясно, почему Джон-Стюарт Милль* так усиленно старается отцепить свою логику от метафизической колесницы, парящей в туманах; но видим так же, как мало удалось ему это, так как несколько первых глав его книги посвящены затруднительнейшим из метафизических вопросов, да и впоследствии он не только часто встречается с ними, но и высказывает во многих местах явное пристрастие к одной из метафизических гипотез. Не помним где, Кант сравнивает метафизику с атмосферным воздухом: если бы нам сказали, говорит он, что воздух, которым мы дышим, отравлен, то мы не перестали бы дышать; точно так же не перестанет человечество заниматься многими метафизическими вопросами, хотя бы тысячу раз испытало бесплодность своих попыток разрешить их. Вдаваясь здесь в разбор наиболее удержавшихся метафизических воззрений на сущность сознания, мы имеем при этом две цели: во-первых, мы хотим показать *полную гипотетичность всех этих воззрений*, такую гипотетичность, которая не позволяет принять ни

* Mill's Logic, I Vol., p. 7.

одного из них руководителем в таком практическом деле, каково воспитание; во-вторых, изложение этих воззрений представляет нам удобство высказать ясно то отношение, в котором, по нашему мнению, должен стоять педагог ко всем этим гипотезам. Кроме того, желая построить в систему изложение психических явлений, мы и сами должны принять какую-нибудь гипотезу, хотя бы вполне сознавали всю ее гипотетичность.

Удержавшиеся еще доныне метафизические воззрения на сущность сознания можно разделить на три группы, которым мы дадим следующие названия: 1) воззрения идеалистические, 2) материалистические, 3) психологические. Покажем по порядку главную характеристику этих групп, причем мы существенно остановимся на тех, которые в настоящее время более в ходу и потому своей односторонностью могли бы наделать более вреда в практическом деле воспитания.

Идеалистическая система представляет весь мир воплощением идеи. Идея, по убеждениям идеалистов, воплощается во внутренней своей разумной необходимости, потому что иначе быть не может. Самое воплощение ее производится по логическим категориям, которые в ней заключены. Главных категорий воплощения идеи или духа — три: *объективная, субъективная и абсолютная*. Объективно воплощается дух в природе и в этой форме распадается на все множество природных явлений. В такой распадающейся форме идея оставаться не может, потому что такая форма противоречит сущности идеи и духа, которая состоит в сосредоточенности. В форме внешней природы дух находится *сам по себе* (an sich), но *не для себя* (für sich). Из этой распадающейся формы дух, в силу противоречия этой формы с его сущностью, возвращается к самому себе в форме *субъективного духа*, в форме *человеческого сознания*.

Человек по телесному своему организму является микрокосмом мира, таким организмом, в котором все мировые явления внешней природы сходятся своими влияниями. Человек есть существо, занимающее место в ми-

роздании, в планетной системе, на земном шаре, существо известной расы, известного племени, народа, рода, семейства, с особенными, ему врожденными только идиосинкразиями, словом — *индивид.* Как индивид, человек живет общей жизнью со всей природой, но отражает ее в себе особенным образом, *индивидуализирует ее.* Душа человеческая есть идеальная форма всех индивидуальностей человека, есть идея тела.

Таким образом отклонялось новыми идеалистами то противоречие между душой и внешним миром, для примирения которого картезианская философия прибегала к особенной *предестинации* — непосредственному и постоянному участию промысла. Замечательно, что новейшие психологи, как, например, Фихте-младший и Фортлаге, опять пришли к необходимости признания какого-то идеального тела души, *фантастического* тела, ему служащего звеном между сознанием и телом *.

В форме души дух находится еще в форме внешней природы, и человек на этой ступени находится в полном мире с природой. Из этого мира, в силу логического противоречия, дух отвлекается в форму сознания: он отвергает всякое содержание свое как нечто ему чуждое и его стесняющее. На этой ступени сознание есть постоянное отрицание всякого содержания.

Заметим, между прочим, что Фихте-старший начинал свои лекции, возбуждая в слушателях этот отрицательный процесс сознания. Гегель указывал на время французской революции как на такой период, в который человечество переживало этот логический момент сознания и, принимая беспрестанно то то, то другое определенное содержание, также беспрестанно его отрицало.

«Пробуждение нашего *я,* — говорит Эрдман, психолог гегелевской школы, — есть творческий акт самой объективности, и наоборот, наше *я,* только в отношении объективности и в противоположность ей, пробуждается к сознательному субъективитету»**.

* Psychologie, von Fichte. 1864. Erst. Th., S. 144.

** Grundriss der Psychologie, von Erdmann. 4 Auflage, S. 50.

Говоря более наглядно, дух, пребывающий во внешней природе, или, еще проще, сама внешняя природа, создает для себя сознание как необходимую ей противоположность, и сознание, в тесном смысле слова, является именно такой противоположностью объективности — субъектом. Без объективности нет субъективности и, наоборот, внешний мир предполагает внутренний мир.

Освободившись от всякого содержания, сознание является в чистом своем виде «как идеальное отношение духа к самому себе»*, но в таком состоянии дух не может оставаться и снова обращается к объективности. Но это обращение уже не таково, как было прежде, не непосредственное, мирное, бессознательное, но купленное борьбой, прошедшее через сознание. Смотря на мир и противополагая его самому себе, дух находит в нем самого себя, находит, по выражению Гегеля, *плоть от плоти своей и кость от костей своих*, признает в нем свое собственное создание, и в его явлениях свое собственное проявление.

На этой третьей ступени дух уже не живет в мире, как жил прежде, бессознательно и непосредственно, не противополагая себя миру, но отыскивает себя в нем и находит. Этот процесс отыскивания и нахождения себя самого во всей объективности в природе совершается посредством истории и науки, приводящей все к сознанию и выводящей все из сознания, и, конечно, главным образом, посредством науки наук — философии, а если уже философии, то последней философии, то-есть философии Гегеля, где, так сказать, абсолютный дух сам из себя развивает весь мир.

Теперь как-то странно перечитывать все эти диалектические фразы, а между тем лет двадцать тому назад это было вовсе не странно, и человечество еще недавно искренно любовалось обширной, необыкновенно стройно развитой системой, проходящей по бесчисленным ка-

* Psychologie, von Rosenkranz, S. 270.

тегориям, не затрудняющейся никаким вопросом, не останавливающейся ни перед каким сомнением. Странно; а между тем, эти фразы сильно напоминают многие нынешние мироздания материалистической системы, только вместо духа поставлена здесь материя; вместо разумной, внутренней необходимости идеи — свойства материи; вместо категорий, все разлагающих и все поглощающих, — гипотезы, не останавливающиеся ни перед каким сомнением; вместо процесса развития, движимого внутренними противоречиями каждой ступени, примиряющимися в новой, готовы к услугам миллиарды веков со всеми возможными случайностями — и все идет так же стройно, ни перед чем не останавливаясь!

Понятно само собой, что дух в субъективной форме не нуждается в опытах и наблюдениях и что ему достаточно только углубляться в самого себя, чтобы вывести из себя все категории объективного мира; и вот, эти категории начинают одна за другой развиваться в философии Гегеля. Понятно также, что таким гладким путем можно уйти очень далеко, собственно не тронувшись с места, и если идеальная философия не наделала, сравнительно, слишком много промахов, если в ней часто слышится яркая истина, то этим она обязана только тому обстоятельству, что *втайне* она прислушивалась и присматривалась к опыту, а если позволяла себе иногда отрываться от него, то и попадала в сильный просак*.

Собственно говоря, все, или, по крайней мере, большая часть категорий гегелевской философии были плодом опыта и наблюдения, только философия не сознавалась в этом, а выдавала их за непосредственные диалектические выводы.

Так, например, первая категория гегелевской логики, которая, как мы думаем, останется навсегда

* Как, например, доказывая разумность и необходимость известного тогда числа планет солнечной системы.

образцом диалектического искусства, категория — *бытия, небытия и их примирения в становлении* (Sein, Nicht-Sein und Werden) в сущности есть не что иное, как отвлеченная логическая форма векового опыта и наблюдения человечества над преходимостью и беспрестанным вновь совершением всего в мире. Гегель, как будто с педагогической целью, прибегает к примерам преходимости и совершаемости всего в мире, но не высказывает только того, что по этой педагогике он и сам учился. Он только обобщил и прекрасно выразил в логической категории то явление, над которым уже давно задумывалось человечество. В философии Конфуция, в индийских Ведах, в Библии мы не раз встречаем образные выражения той же истины. Уже Анаксагор, если не ошибаемся, сравнивал мир с беспрестанно текущей рекой, в которой нельзя вступить два раза в одну и ту же воду.

Гегелевская философия имела какое-то отуманивающее свойство, так что человек, втянувшийся в нее, переставал понимать возможность мыслить другим образом: он не мог вырваться из этих диалектических форм, растяжимых до бесконечности и всегда готовых к его услугам, к чему бы он ни обратился, и не мог взглянуть на них со стороны, простым, здоровым взглядом. Но люди, упорно не поддававшиеся диалектике и просто напросто, как Одиссей, затыкавшие себе уши, чтобы не слышать песен этой, все тогда увлекавшей сирены, не бросавшие дороги опыта и наблюдения для диалектических саморазвитий, взглядывали иногда чрезвычайно просто и верно на это обманчивое божество того времени. Так, знаменитый физиолог Мюллер, в одном месте своего классического сочинения*, говорит: «Если все существует в мире по идее, то эти идеи не похожи на те, которые мы сами из себя выводим и по которым ничто в мире не существует».

* Не имея под руками книги Мюллера, мы не можем привести буквально его слов, но, сколько помнится, передаем верно его мысль.

В самом деле, идеализм имел еще некоторое право называть, но только с *субъективной* точки зрения, мир воплощением тех идей, которые развиваются в человеческом сознании, хотя и не мог доказать, что это именно так, потому что не мог выйти из сознания и поверить его с действительным существом вещей. Он мог только выражать *свою веру*, что мир действительно существует так, каким ему кажется, — веру, присущую человеческому сознанию; но превратить эту веру в логическую очевидность не мог и не мог уничтожить той пропасти между сознанием и внешним для него миром, через которую напрасно старались перебросить мост все замечательнейшие мыслители и глубокое сознание которой заставило Беркли и *прежних* идеалистов взглянуть на весь знаемый нами мир как на создание нашей фантазии. Но гегелевский идеализм не основывался на психическом факте уверенности, а хотел логически доказать *тождество* наших идей и внешнего мира. *В этом его главное значение и его главная ошибка**.

Гегелевская философия еще слишком недавнее, прошедшее, чтобы история науки могла уже произнести над ней свой беспристрастный суд; но, во всяком случае, это такое крупное явление в истории человеческой мысли, что чрезвычайно было бы опрометчиво отзываться о нем с таким пренебрежением, с каким часто отзываются наши поклонники опыта и реализма.

Вот что говорит об идеальной философии один из замечательнейших натуралистов современного мира, который именно потому и стал так высоко, что специаль-

---

* Должно отличать прежний, *до-кантовский*, идеализм от гегелевского. «Тема всех признанных идеалистов, — говорит Кант, — от философов Элеатской школы до Беркли, выражается в следующей формуле: всякое знание, приобретаемое через посредство чувств и опыта, есть чистый призрак (Schein); истина в одних идеях чистого рассудка и разума» (Prolegomènes à toute Methaphysique future, par Em. Kant, trad. par Tissot, Paris, 1865, p. 193). Немецкого подлинника у нас не было под рукой.

ность его занятий, в это время общего одностороннего увлечения естественными науками, не могла оторвать его ни от философского, ни от художественного воззрения на мир.

«Критическая философия Канта, — говорит Гельмгольц, — исследовала источники и оправдания нашего знания для того, чтобы поставить прочим отдельным наукам масштаб для их духовных работ. Положение, найденное a priori, посредством чистого мышления, могло быть, по учению Канта, только правилом для методы мышления, но не имело никакого положительного и реального содержания*. *Философия* тождества (Identitäts Phylosophie, то-есть тождества между нашей идеей и внешним миром) была смелее. Она начала с гипотезы, что и действительный мир, природа и человеческая жизнь суть результаты мышления творческого духа, который, по существу своему, рассматривался как одинаковый с человеческим духом. Отсюда выводилось, что и человеческий дух, без помощи внешнего опыта, может додуматься до мыслей творца и открыть их посредством своей внутренней деятельности. С этой целью начала философия тождества строить a priori существенные результаты прочих наук. Это предприятие могло более или менее удасться в отношении религии, права, государства, языка, искусства, истории, короче — всех тех наук, предмет которых развивается из *психических* основ и которые потому удобно помещаются под общее название *духовных наук*. Государство, церковь, искусство существуют для того, чтобы удовлетворить духовным потребностям человека. Хотя внешние препятствия, силы природы,

* С этим взглядом на учение Канта мы не вполне согласны. Припоминая его априорный вывод понятия пространства, мы видим, что это идея a priori, имеющая положительное содержание. Не правильнеё ли будет сказать, что Кант выводил идеи a priori там, где это ему казалось необходимым по самому свойству идеи, но не ставил себе задачей выводить все a priori, как сделала идеальная философия.

случай, соперничество других людей действуют часто нарушающим образом, но однакоже в результате стремления человеческого духа, преследующие упорно одинаковую цель, должны преодолеть эти затруднения, действующие без плана, и получить над ними победу».

«При таких обстоятельствах, — продолжает Гельмгольц, — было невозможно начертить a priori общий ход развития человечества, выводя его из ясного понимания человеческого духа, особенно, если философ имел уже перед собой обширный эмпирический материал, к которому могли примкнуть его абстракции. Гегель в своей попытке решить эту задачу, существенно пользовался глубокими философскими воззрениями в истории и науке, которые уже были сделаны философами и поэтами непосредственно ему предшествовавшего времени. Ему оставалось только, главным образом, привести в порядок и связать эти, уже готовые, воззрения, чтобы построить систему, возбуждающую удивление (imponirendes) многими поразительными взглядами. Вот почему он встретил восторженное одобрение в большинстве образованных людей своего времени и возбудил чрезмерные надежды на решение глубочайших загадок человеческой жизни; последнее было тем удобнее, что связь всей системы* была закутана в странный абстрактный язык и была, может быть, понятна только для немногих из почитателей Гегеля»**.

«Но эта некоторая удача в постройке главных результатов духовных наук, — продолжает Гельмгольц, — не была нисколько доказательством справедливости философии тождества. Пробным камнем для нее были факты природы. Что в духовных науках должны были открываться следы деятельности человеческого духа, — это понятно само собой; но попытки философии

* Эмпирические концы ее — скажем мы.

** Populäre Wissenschaftliche Vorträge, von H e l m h o l t z, 1865. Erst. Heft, S. 6,7.

тождества доказать, что и природа была результатом подобного же процесса мысли, — совершенно не удались, и натурфилософия Гегеля не имеет никакого смысла, по крайней мере, для натуралиста. Но так как для Гегеля было особенно важно найти поддержку с этой именно стороны, то из этого возникла самая ожесточенная полемика против Ньютона как первого и высшего представителя естествознания». «Философы упрекали натуралистов в ограниченности, натуралисты упрекали философов в отсутствии всякой мысли. Натуралисты начали видеть особенное значение в том, чтобы их работы освободились от всякого философского влияния, и скоро дело дошло до того, что многие из них, и даже люди, имевшие высокое значение, стали смотреть на всякую философию не только как на занятие бесполезное, но как на вредную мечтательность. Мы не можем отрицать, что вместе с несправедливыми притязаниями, которые объявляла философия тождества на подчинение себе всех прочих наук, и справедливые требования философии, именно на критику источников знания и на выставление масштаба для духовных работ, — были выброшены за борт»*.

Замечательно, что ту же самую мысль, что идеальная философия лишила естественные науки необходимого для них содействия философии, кроме того, что это отсутствие научной философии повело к самой беспорядочной мечтательности в естественных науках, — мы встречаем и у других замечательных натуралистов, так, например, у Шлейдена** и Шнелля***.

Хотя философия Гегеля не оставалась без влияния и на наше русское образование, но это влияние, дохо-

---

* Ibidem, S. 7—8.

** Schleiden's. Über den Materialismus, 1863, S. 25.

*** Schnell's. Die Streitfrage des Materialismus, Jena, 1858, S. 2. «Где презирают дельную научную философию, там тем вернее попадают в руки грубо и необузданно философствующей мечтательности». И не надобно забывать, что это говорит один из лучших профессоров математики и физики.

дившее к нам только вскользь, в отрывочных взглядах, а не в полной системе, было для нас более благодетельно, чем вредно. Особенно, кажется, влияние это выразилось у нас в юридических факультетах *, а отчасти в литературной критике, через посредство Белинского, который едва ли был знаком с системой Гегеля в ее целости, но с удивительной, истинно русской сметливостью усвоил некоторые ее положения, до него дошедшие, развил и применил их к делу литературной критики. Не идеальная философия была виной того, что у нас вовсе не развилось философское подготовление мысли и что философии менее всего было там, где бы она должна была быть — на философских факультетах. Вот почему наплыв современного материализма встретил нас совершенно неподготовленными. Для большей части нашей молодежи пошлая книжонка Бюхнера была первой философской книгой, какую они прочли: что же мудреного, если они не могли отнестись к ней критически? Уничтожение преподавания философии и отсутствие философских сочинений никак не могут уничтожить врожденного человеку стремления к философскому мышлению. Это стремление так сильно в каждом, и особенно в юности, что непременно само себе отыщет удовлетворение, — а какое — это уже зависит от случая и от степени умственного подготовления. Понятно, что человек, не получивший никакого правильного философского подготовления, имея перед собой две книги: «Сила и материя» — Бюхнера, в которой объясняется *все*, и притом самым легким и наглядным образом, и кантовскую «Критику чистого разума», в которой объясняется весьма немногое, да и то языком трудным и требующим большого внимания, предпочтет Бюхнера Канту. Пока в университетах наших наше юношество не будет иметь возможности познакомиться с историческим ходом философского мышления, до тех пор мы не будем обезопашены от распространения в

* Особенно знакомили с ней профессора Неволин и Редкин.

нашем обществе всевозможных нелепиц, выдающих себя за философские выводы. Только в сознании человека можно выстроить надежную таможню против наплыва уродливых фантазий, — и эта таможня есть, развитая ученьем, философская критика.

Заметим, между прочим, что Гельмгольц также жалуется на недостаточное подготовление своих университетских слушателей к точному и самостоятельному мышлению*. Но Гельмгольц, как нам кажется, напрасно ожидает исправления этого недостатка от большего развития в гимназиях занятий чистой математикой. Занятия чистой математикой развивают только способность математического же мышления, которое по большей части неприложимо к фактам других наук, даже к огромному числу фактов естественных наук, а не только уже к фактам наук исторических и философских. Мы же полагаем, что гимназическое подготовление в этом отношении до тех пор не будет удовлетворять университетским требованиям, пока в нем не будет обращено должное внимание на развитие логического мышления в учащихся. Как ни плохо было прежнее преподавание логики в гимназиях, но оно было необходимо. Следовало подумать о том, чтобы улучшить это преподавание, а не вычеркивать его из программы одним почерком пера, как это было сделано у нас, если не ошибаемся, лет пятнадцать тому назад. Что преподавание логики было у нас дурно, то это и не могло быть иначе, потому что ее преподавали по большей части люди, никогда сами ей не учившиеся. Но, заметят нам, разве есть теперь такая логика, которую можно бы ввести в гимназии? Ее нет, ответим мы; но она могла бы быть, и лучше даже иметь старинную схоластическую логику, чем никакой. Конечно, это пробел не в одном русском образовании, но и вообще в европейском: это общий пробел в педагогике, последствия которого начинают ощущаться повсюду все яснее и яснее.

---

* Helmholtz. Ibid., S. 23.

Но не одно преподавание логики как отдельной науки может и должно пополнить этот пробел. Столь же важно, если еще не важнее, чтобы все предметы преподавались *логически*: чтобы занятие каждым предметом развивало логичность в мыслях учащегося. Такая логичность может и должна быть проведена в низших и средних учебных заведениях от первых уроков наглядного обучения и родного языка до высшего курса истории и литературы. Но для этого необходимо, чтобы сами преподаватели были знакомы с требованиями логики и привыкли удовлетворять им. Привычка же эта дается более всего дельным, специальным, педагогическим подготовлением*. Впрочем, мы будем еще иметь случай в главе «о развитии рассудка» возвратиться к этому предмету, а теперь, извинившись перед читателем за невольное отступление, вызванное многозначительными словами Гельмгольца, обратимся к предмету теперешнего нашего исследования, то-есть — к сознанию.

Ни в чем так не противоречил идеализм простому человеческому сознанию, как, представляя сознание в виде идеи одной из необходимых категорий в развитии абсолютного духа. Если уже человек знает положительно *о действительном существовании* чего-нибудь, то прежде всего знает он о действительном существовании своего сознания. Он сам в себе чувствует разницу между *идеей*, сложным созданием своего ума, и *действительным существованием своего сознания*, которое он чувствовал прежде, чем была у него какая-нибудь идея о нем. С одной стороны, мы сознаем, что наши идеи могут не иметь вовсе реального существования, а с другой стороны, *чувствуем*, что существование

* Специально педагогическое подготовление преподавателей и, вследствие того, строго логическое преподавание всех предметов первоначального курса дает в Швейцарии и Германии логичность мышлению учащихся. У нас же и этого нет: вот почему у нас более, чем в Германии, чувствуется недостаток логичности в образованном обществе.

нашего сознания не зависит от наших меняющихся идей, и что, следовательно, между идеей человека и сознанием такая же разница, как между фантазией о вещи и действительно существующей вещью.

Простое чувство, живущее в каждом из нас, ясно нам говорит, что между *идеальным отношением духа к самому себе и сознанием* такая же разница, как между идеей существа и действительным существом. Тут нечего доказывать, и собственное чувство каждого есть лучшее доказательство. Cogito ergo sum* есть уже вывод и вместе с тем достовернейший вывод, какой только человек мог когда-нибудь сделать. Но факт, из которого сделан этот вывод, есть простое *cogito*, или общее — *сознаю*, потому что *чувство сознания* предшествует *мысли о сознании*, является базисом всякой нашей определенной мысли и всякого нашего определенного чувства. Дитя, точно так же, как и Декарт, чувствует свое существование; и философ только выводит это сознание из непосредственной формы чувства и облекает его в форму логической мысли, выражаемой умозаключением: *думаю, следовательно — существую*. Но как первая, так и вторая часть этого умозаключения врождены каждому из нас — философ добавляет только свое «ergo».

Скрытая основа этого умозаключения, из которого выведены обе его части и даже знаменитое ergo, заключается в том небольшом словце, которое, по свойству латинского и русского языка, пропущено здесь как известное, беспрестанно повторяемое и опускаемое для краткости, именно потому, что оно везде подразумевается, в каждом предложении, какое бы мы ни сказали: это словцо — *я*.

Мы все чувствуем, что существуем, и именно потому-то на слова Декарта так сочувственно отозвался весь мыслящий мир. Декарт указал на факт, и единственный факт в мире, знакомый каждому и не требу-

* Думаю, следовательно — существую.

ющий никаких доказательств. Вот почему и умозаключение, выведенное Декартом, есть единственное умозаключение, которое не нуждается ни в каких доказательствах, *единственная аксиома человечества* в строгом смысле этого слова, которую доказывает каждый: и тот, кто ее доказывает, и тот, кто ее опровергает, и сомнение в истинности которой есть уже ее доказательство. Декарт только констатировал и превратил в форму логического суждения факт сознания, придал ему то значение, которое он должен иметь как основа и необходимое условие всех других актов души.

Что же касается до отношений этого *я* ко внешнему для него миру, то хотя мы вполне соглашаемся с Джоном-Стюартом Миллем, что попытки доказать логически *абсолютность наших познаний* можно считать вполне неудавшимися*, но думаем однакоже, что можно психологически показать, откуда проистекает общая уверенность человечества в действительном существовании внешнего мира. Этот психический анализ мы находим у Бэна.

«Ощущение нами наших движений выделяется из группы прочих ощущений, так что мы ясно отличаем ощущение движения от всякого другого: ощущений зрения, слуха и т. д.

Если же в сознании нашем продолжающиеся впечатления внешнего мира смешиваются со следами протекших впечатлений, то наше движение немедленно разделяет для нас эти два рода ощущений — наши внутренние представления от наших внешних впечатлений. Впечатление, действующее на наше сознание, как, например, впечатление солнца, на которое я гляжу, исчезает при перемене нами нашего положения, тогда как представление наше о солнце, которое уже и так сильно отличается от созерцания своей относительной бледностью, мы можем всюду унести с собою. *Созерцания* (так назовем мы впечатления, продолжающие входить

* Mill's Logic. Vol. I., p. 66, 67 u. 69.

в наше сознание через внешние чувства из внешнего мира) *беспрестанно прерываются и меняются при перемене нами нашего положения; тогда как внутренние представления наши не находятся в такой зависимости от наших движений*»*.

Нам кажется верным этот психологический анализ происхождения нашей *уверенности* в действительном существовании внешнего мира, не зависящем от нашего сознания, и мы можем себе представить, что если бы человек не имел способности произвольного движения и созерцал мир пассивно, то считал бы, вероятно, весь этот мир своим собственным существом.

Далее психологический анализ идти не может; доказывать абсолютное тождество нашей идеи и явлений мира не его дело и вне его средств.

К каким же результатам, в отношении занимающего нас вопроса, приведет нас этот беглый взгляд на идеальную философию?

В о-п е р в ы х, идеальная философия, еще в критическом анализе Канта и в идеализме Фихте, показала ясно необходимость отделения сознания от всякого его содержания, отдельное существование сознания от всего, что может быть его содержанием. «Есть, — говорит Дж.-Стюарт Милль. — нечто, что я называю *мною* или, выражаясь иначе, моя душа (Mind), на которую я гляжу как на нечто отдельное от ее ощущений, мыслей и проч.; *нечто*, которое я понимаю как существо, имеющее мысли, и которое я могу представить в состоянии покоя, без всякой мысли. Но что это такое за существо, хотя оно — я сам, об этом я ничего не знаю, кроме того, что показывает мне ряд состояний его же сознания **. Ошибка же идеальной философии, в системе Гегеля, состояла в том, что она не остановилась на этом, резко ею вы-

* The Emotion and the Will, b y A l e x. B a i n. Lond., 1859. p. 642, 643.

** M i l l 's Logic., Vol. I, p. 68.

деленном психическом факте, а превратила самый этот факт, живо ощущаемый всем человечеством, в категорию отвлеченной идеи.

Во-вторых, идеальная философия всей своей громадной и стройно развитой системой указала нам ясно на органический характер духа. Мы согласны с Гельмгольцем, что попытки идеальной философии построить внешнюю природу по своим категориям вполне не удались; но согласны также и в том, что, в постройке исторической жизни человеческого духа, философия эта оставила нам много страниц, поражающих своей верностью и глубиной анализа, что, впрочем, не исключает из нее множества натяжек, преждевременных, а иногда даже не совершенно добросовестных выводов, но в этом была виновата не философская система, а сам философ и его личный характер, за который он справедливо осужден критикой *. (Два замечательные философа новой истории, Бэкон и Гегель, показали только, что нравственная высота человека не всегда соответствует высоте умственной.) Что же касается до того обстоятельства, что Гегель только связал в одну систему те великие идеи, которые до него были уже высказаны знаменитыми учеными и мыслителями Европы, оно не только не уменьшает доверия к его философии, но, напротив, увеличивает его. Мы как-то недоверчиво смотрим на те новые системы, которые возникают из головы одного человека во всеоружии, как Минерва из головы Юпитера. История всех истинно великих открытий и замечательных систем, послуживших ступенью в развитии человеческой мысли, показывает нам, что они родятся не внезапно и часто не в одной голове, и подготовляются долго в человечестве и начинают усиленно и в разных местах пробиваться перед тем, когда приходит им пора раскрыться вполне и расцвесть на удивление миру в обширном уме какого-нибудь великого человека.

* Особенно Геймом.

Правда, что попытка Гегеля вывести весь мир из саморазвития идеи удалась только в отношении созданий человеческого духа, и то не вполне, но она удалась достаточно, чтобы показать очень ясно органическую природу этого духа. Кто действительно познакомился с системой философии Гегеля, тот навсегда вынесет из нее то убеждение, что дух человеческий, как бы нам мало ни была знакома его субстанция и его основные свойства, во всех своих проявлениях и во всякой своей деятельности представляет нам ясные и несомненные следы такого постепенного развития, которое невольно напоминает нам развитие знакомых нам организмов природы. В проявлениях духа, в его деятельности мы не видим скачков и внезапных случайностей; не видим также неожиданных переходов, подготовление которых нельзя было бы подметить прежде их наступления, и последствий которых нельзя было бы проследить после их совершения. Словом, в духовной деятельности мы видим не беспорядочную борьбу, подобную борьбе физических элементов неорганической природы, но развитие, подобное развитию организмов растительных и животных. Эта органичность всех проявлений человеческого духа доказана совершенно идеальной философией еще прежде Гегеля. Гегель провел далее эти доказательства и привел их в систему; но в то же время утрировал идею органического развития духа и, может быть, более повредил, нежели способствовал, укоренению и развитию этой великой идеи.

Ошибка гегелевской философии состояла в том, что она не удовольствовалась этим анализом созданий человеческого духа, но заносчиво захотела перенесть его во внешнюю природу и распространить на всю вселенную. Понятно, что такая заносчивость должна была выразиться забавными и унизительными для системы промахами и противоречиями фактической науке. Так, для защиты всеобщности своей системы Гегель должен был признавать все геологи-

ческие открытия и теории за сказки, бороться с Ньютоном, доказывать разумность известного тогда числа планет, которое после того начало быстро умножаться. Но справедливо ли было бы заносчивость философа считать доказательством негодности его системы, подготовленной целым предшествовавшим веком и множеством величайших умов? Мы убеждены, что органическая идея духовного развития переживет падения философии Гегеля и что имена: Вико, Монтескье, Гердера, Риттера, Гумбольдта — великих провозвестников той же самой идеи, никогда не будут стоять на ряду с именами людей, бесплодно трудившихся для проведения ложной мысли. Духовные науки и в настоящее время, после погрома гегелевской философии, проводят ту же идею, только в других, более скромных и более фактических формах, не подыскивая насильственно фактов под идеи, заранее заготовленные, как делал часто Гегель, но выводя идею из факта, насколько она выводится.

Другая громадная ошибка гегелевской системы состоит в том, что он, заметив органический характер духа в проявлениях его развития, сделал из него нечто в роде сказочного пеликана, питающего детей своей собственной внутренностью. Эту ошибку, которая погубила много ученых жизней и создала много никуда не годных книг, исправила современная материалистическая философия, и *в этом, по нашему мнению, состоит ее величайшая заслуга науке*. Она провела и продолжает проводить в настоящее время множество ясных доказательств, что все наши идеи, казавшиеся совершенно отвлеченными и прирожденными человеческому духу, выведены нами из фактов, сообщенных нам внешней природой, составлены нами из впечатлений или образовались из привычек, условливаемых устройством телесного организма. Современный материализм в лучших своих представителях доказал вполне истину, высказанную Локком несколько преждевременно и без точных до-

казательств, что во всем, что мы думаем, можно открыть следы опыта, и что nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu *. Однакоже в этих доказательствах материализм, как и всякая односторонняя система, был увлечен в крайность. Действительно, все, что мы знаем, прошло прежде через форму ощущений, вызываемых впечатлениями внешнего мира или состояниями нашего собственного организма; но умение воспользоваться этим знанием так или иначе принадлежит нашему духу, и лейбницевское возражение на выше приведенную фразу, «Nisi intellectus ipse», т. е. что все проникло в ум путем опыта, кроме самого ума, остается в прежней своей силе, только уяснилось и определилось гораздо более прежнего, благодаря современному материализму, более глубокому и последовательному, чем материализм прежних времен.

Таким образом, принимая вполне органический характер человеческого духа, мы принимаем в то же время, что единственной пищей этого организма может быть опыт, сообщаемый нам через посредство наших внешних чувств и, следовательно, через посредство нашего тела, и что без опыта дух человеческий не может сделать ни малейшего шага в своем развитии. Дух человеческий есть организм, но почва этого организма есть тело, а пища — тысячеобразный опыт, сообщаемый нам через посредство наших чувств. Как семя не может развиваться без почвы и пищи, так и дух человеческий не может развиваться без телесного организма и сообщаемой им духовной пищи в форме ощущения и опыта. Ощущения наши во всем своем бесконечном разнообразии и следы этих ощущений, сохраняемые нервным организмом в форме привычек и воспоминаний (привычки — в тесном смысле слова, и следы, сохраняемые памятью), — вот что составляет необходимую пищу духовного организма,

* Ничего нет в разуме, что не прошло бы прежде через чувства.

без которых он так же мало мог бы проявить признаки жизни и развития, как семя пшеницы, заключенное в гробе египетской мумии.

Но если организм не может развиваться без этой пищи, то и пища эта не могла бы представиться в органической и духовной форме, если бы ее не переработал сам организм в эту духовную форму. И если в проявлениях человеческого духа, т. е. в истории, искусстве и науке, мы видим несомненные следы органического развития, то можем из этого заключить, что история, наука и искусство суть создания духовного органического существа, перерабатывавшего опыт, даваемый внешней природой в неорганическом беспорядке, в органические явления, по законам своей духовной, органической природы.

Вот какие результаты нового идеализма кажутся нам прочными достояниями человеческого мышления, которые опять займут свое настоящее место, когда, с одной стороны, дикие крайности шеллингизма и гегелизма будут несколько позабыты, а с другой — материализм, не поддерживаемый стеснительными мерами людей, дурно понимающих интересы общества и религии, разовьется свободно, до крайних своих пределов. Уже и теперь в тех странах, где цензура не мешается в философские споры, материализм, как мы увидим ниже, начинает отливаться в формы, предсказывающие ему близкое падение, или, лучше сказать, близкую зрелость, за которой последует очищение его от той неизбежной и в свое время полезной шелухи, под которой скрывается здоровое зерно истины. Если бы Джон-Стюарт Милль не написал ничего более, кроме своего трактата о *свободе* (On Liberty), то и тогда имя его осталось бы навсегда в истории человеческой мысли. Не нужно большой проницательности, чтобы видеть, как на практике сбывается его знаменитое положение, что противоборство истине также полезно и чаще еще полезнее для нее, чем ее защита, и что защита истины насильственным затруд-

нением противоречий более, чем что-нибудь другое, вредит самой истине. Если бы нас спросили, что более всего способствовало распространению материализма в Германии, то мы, не колеблясь, указали бы на те меры правительства (в особенности прусского), которые были приняты для защиты религиозных и нравственных убеждений от той свободы, которая дана была мысли в первые десятилетия нынешнего века; если бы нас спросили, какие явления губительнее всего для материализма, то мы прямо указали бы на те сочинения, которые, не стесняясь ничем, развивают широко свои материалистические убеждения. Гегелевский идеализм именно потому отцвел так скоро, что ему никто не мешал развиваться свободно; а материализм будет держаться до тех пор, пока будут мешать ему высказаться вполне. Ничто не принесло такого вреда гегелизму, как покровительство, оказанное ему прусским правительством; ничто так не разбросало материализма по всем слоям прусского общества, как раумеровские декреты в пользу нравственности и религии. Таково уже свойство человеческой мысли! И безумно бороться с этим великим свойством, которое является главной причиной движения вперед человека и человечества. В медицине глупейший из медиков не станет вгонять болезни внутрь: но как часто еще делается это в административных сферах.

Впрочем, нас бы дурно поняли, если бы подумали, что всю заслугу материалистической философии мы находим только в противоречии ее идеализму. Нет, много положительного внесла и продолжает вносить эта философия в науку и мышление; искусство же воспитания в особенности и чрезвычайно много обязано именно материалистическому направлению изысканий, преобладающему в последнее время. Вред приносит только шарлатанство и фразерство, вроде бюхнеровского и фогтовского; но серьезное, искреннее стремление мысли, направлено ли оно в идеальную

или материальную сторону, всегда принесет пользу; да и фраза, какого бы свойства она ни была, была вредна более всего в том отношении, что дает мысли человека погремушку вместо серьезного дела.

Материалистический взгляд на сознание и на душу не есть какое-нибудь новое открытие. Несомненные следы его мы можем найти уже в восточных полумифологиях и полуфилософиях: вся государственная вера Китая построена Конфуцием на материалистическом миросозерцании.

Замечательно, что материалистическое миросозерцание с особенной ясностью и сознательностью проявилось у того самого еврейского народа, который передал Европе и свое высокое идеалистическое направление. Может быть, тем из реалистов, которые редко заглядывают в библию, не безынтересно будет найти в ней выражения, не нуждающиеся в большой переделке, чтобы попасть в книгу Молешотта или Бюхнера: «Случайно рождены мы, — говорили библейские реалисты, — и будем потом, как будто бы нас и не было, потому что дым — дыхание в ноздрях наших, и слово — искра в движениях сердца нашего; когда же искра эта угаснет, то в пепел обратится тело наше, а дух наш разольется, как мягкий воздух. Имя наше будет современем забыто, и никто не припомнит дел наших. Жизнь наша пройдет, как следы облака, и разрушится, как туман, разогнанный солнечными лучами и отягченный его теплотой». Миросозерцание, сильно напоминающее миросозерцание современного материализма, и даже образ выражения имеет много сходного. Если же здесь, вместо электрической искры, говорится просто об искре и, вместо движений нервов — о движениях сердца, то не надобно забывать, что это писано более чем за два тысячелетия до нашего времени. Замечательны также и практические выводы из этого миросозерцания: «*Приидите убо,* — продолжают библейские реалисты, — *и насладимся настоящих благих и употребим создания, яко в юности скоро.*

Вина дражайшего и мира благовонна исполнимся, да не прейдет нас цвет жития. Увенчаем нас шипковыми цветы, прежде неже увянут». Но далее идут выводы не такого веселого свойства. «*Да будет же нам сила закон правды*, — говорят они, — *некрепкое бо неполезно обретается*» *. К другому моральному результату, конечно, и не могло прийти тогда миросозерцание, основанное на грубой силе материи. Но странно, что известная французская переводчица Дарвина через две тысячи лет пришла к тому же результату в отношении людей больных и слабых.

Все первые философы Греции до Платона имели более или менее материалистическое воззрение на душу. Почти во всех этих воззрениях душа признавалась за тончайшую материю, какую только знал или мог себе вообразить философ. Замечательно, однако, что материя, из которой состоит душа, составляла в то же время и сущность всех явлений мира. «Кто принимал,— говорит Аристотель, — одну причину всему и один элемент, те принимали и душу за что-нибудь одно: например, за огонь или за воздух. Те же, которые принимали несколько причин, — те и душу принимали за нечто сложное из многого» **.

Анаксимен создавал душу из воздуха, так как воздух, по его мнению, необходимый для дыхания, был причиной жизни.

Пифагорейцы видели в душе изолированные частицы эфира, и представления наши, по их мнению, суть не что иное, как движения этого эфира. Такое воззрение на душу довольно близко подходит к современному воззрению естествоиспытателей, открывающих основу всех физических и психических явлений в движении частиц материи, а причину движения этих частиц в движениях эфира, получающих свое начало от солнца, которое является, таким образом,

---

* Книга премудрости Соломона, глава 2.

** Aristot. De anima. 1, 2.

источником физической и психической жизни *.

Эмпедокл, руководимый мыслью, что одинаковое может быть познаваемо только одинаковым, слагал душу из тех четырех элементов, из которых, по мнению древних, слагался весь мир, а местом жительства душе назначал кровь. Хотя это мнение высказано в очень грубой форме и обличает всю ничтожность тогдашних сведений о природе, однако основа этого мнения та же, на которой построил Гегель свое воззрение на душу как средоточие всех мировых явлений. На этой же основе, или, лучше сказать, на необходимости объяснить себе, каким образом душа может чувствовать и понимать материальный мир, строятся психологические воззрения Лейбница, Гербарта и Лотце, которые видят в душе монаду, подобную тем монадам, из которых состоит мир материальный, и следовательно, родственных друг другу, а потому могущих войти во взаимные отношения. На этой же потребности связи между душой и материальным миром построены и новейшие гипотезы Фихте-младшего и Фортлаге, дающих душе какое-то *фантастическое тело***, живущее в пространстве и времени.

Парменид объяснял процесс понимания и памяти постоянной борьбой огненного эфира с противоположным ему холодным принципом. И мы не можем здесь не видеть зародыша дуалистического воззрения, развитого впоследствии картезианцами.

Анаксагор, по свидетельству Аристотеля ***, называл дух бесчувственным и особенным существом, не имеющим ничего общего с другими. Мысль Анаксагора нашла себе развитие в новейшей философии Фихте-младшего, принимающего дух за особенное,

---

* Вундт, Бэн и др.

** Psychologie von Herm. Fichte. Erst. Th. 1864. S. 14. Empfindungsleib, Seelenleib — у Фихте; Phantasieleib, Einbildungsleib—у Фортлаге. Ниже мы познакомимся со смыслом этих названий.

*** Arist., Ibid.

сверхчувственное, реальное существо, для которого сознательность есть только частное явление.

Гераклит, как и Пифагор, видел в душе изолированную часть эфира, движущуюся и борющуюся в пределах тела. Чем суше этот эфир, тем ярче он горит и тем ярче душевные явления. Сырость ему противна, и в состоянии опьянения этот эфир готов потухнуть.

Демокрит, замечательнейший из психологов древности, который первый высказал мнение, подтверждаемое нынешними физиологами, что все наши внешние чувства суть только видоизменения осязания, признавал тоже в душе огненный эфир в виде шарообразных и чрезвычайно подвижных атомов, которые носятся в воздухе и через посредство дыхания дают нам жизнь. Мыслитель, кажется, ощупью, доходил до открытия кислорода.

Платон первый оторвался от материалистического воззрения. Но его определения души все были только противоположностями материи, и душа называлась невидимой, в противоположность видимому, властвующей в противоположность подчиненному, неделимой в противоположность делимому и т. д.

Фортлаге говорит *, что в таком воззрении Платона на душу выражалась неспособность рассуждать о предмете, которого еще не пытались изучить в его собственной сфере, а запутывали категориями из чуждых сфер. Но что же делает Фортлаге сам в своей психологии? Разве довольствуется он психическим самонаблюдением и не пытается объяснить существа души гипотезами, заимствованными из физики и естественных наук? Видно, не так легко отказаться от стремления облечь душу в форму такого представления, которое затрагивало бы наши внешние чувства, как затрагивают их предметы внешнего мира.

---

* System der Psychologie, von K. Fortlage, 1855. Erst. Th., S. 24.

Книги Аристотеля «О душе» так перепорчены переписчиками, что многие даже думают видеть в них не произведение знаменитого философа, а только подбор его психологических воззрений, сделанный впоследствии, и даже испорченный сообразно целям схоластической науки. Вот почему трудно сказать, каково было воззрение Аристотеля на душу. Впрочем, нам кажется, что независимо от испорченности книг Аристотеля, этот философ едва ли и мог выразить какое-нибудь ясное и определенное воззрение на душу, хотя и сделал более чем кто-нибудь, для уяснения множества психических явлений. Он стоял слишком высоко, чтоб его могло удовлетворить какое-нибудь одностороннее воззрение на душу и чтобы он мог не видеть гипотетичности и односторонности всех прежних воззрений.

Фортлаге упрекает Аристотеля в том, что его знаменитая *энтелехия,* как выражение сущности души, не имеет никакого ясного, определенного смысла, и что это только туманное слово, кажущееся чрезвычайно многозначительным и которое каждый может толковать, как ему угодно *. И действительно, *энтелехию* принимали за движение материальных частиц, выражающее современное материалистическое воззрение на душу, и за внутреннее движение идеи, развивающейся сама в себе и сама из себя по логическим категориям, чем воспользовался Гегель. Но мы думаем, что эта неопределенность выражения душевной субстанции доказывает только, что Аристотель не мог войти в рамки ни одного из тех односторонних воззрений на душу, которые он разобрал во второй книге своего сочинения: «О душе». Если же отнять у многих новых психологов то, что дала им новая наука и более всего естествознание, то мы невольно поставим их в ряды с психологами доаристотельского времени.

---

* Fortlage, Ibid., S. 25.

Материалистические воззрения на душу прожили в новой истории еще несколько фазисов, на которых мы не считаем нужным останавливаться, так как все эти воззрения слились теперь в то одно, которое видит душу в нервном организме и которым потому мы займемся исключительно.

Новый материализм возник и разросся на наших глазах с необыкновенной силой. Мыслящее человечество, как бы утомленное бесплодными абстракциями шеллинговской и гегелевской философии — абстракциями, доведенными до того, что уже некуда было идти далее, тем с большим сочувствием обратилось к материализму. Чем абстрактнее, бесплотнее и неуловимее становилась философия, тем труднее она выносилась человеком, тем бесцветнее, однообразнее, утомительнее становилась вся его психическая деятельность и тем настоятельнее высказывалась в нем врожденная душе потребность воплощения — потребность плоти, красок, пищи для глаза, для уха, для осязания. Вот каким, чисто психическим стимулом, побудившим некогда еврейский народ слить себе золотого тельца, объясняем мы себе необыкновенный успех современного материализма, после такого же успеха еще неумолкнувшего идеализма.

Но как ни юн современный материализм, однакоже он имеет уже свою историю, и в этой истории *два* периода — аналогические с двумя периодами только что отжившего идеализма.

За здравой, трезвой философией Канта, только собиравшего, так сказать, материалы философии и видевшего те пределы человеческой мысли, за которые она напрасно порывается, последовала не разом идеалистическая система Гегеля: ей предшествовала идеалистическая поэзия Шеллинга. Новый идеализм появляется на свет не в виде стройной системы, а в виде отрывочных фраз, диктуемых скорее поэтическим чувством единства и гармонии мироздания и человеческой мысли, чем ясным, логическим сознанием этого

единства и законов этой гармонии. Только потом уже находит Гегель диалектическую нить для связи всех этих поэтических дифирамбов в одну философскую систему.

То же самое замечаем мы и в истории нового материализма. За спокойным занятием естественными науками тех людей, которые не были отуманены шеллинговскими дифирамбами, за занятием трезвым, видевшим повсюду невозможность открыть законы всего из относительно немногих фактов, совершенно достоверно известных естествознанию — занятием, подарившим человечество великими открытиями, славой нашего столетия, последовали смелые гипотезы, более или менее удачные намеки, фразы и, наконец, целые тирады материалистического свойства. Эти фразы и тирады, не связанные в одно целое, а потому именно особенно смелые и увлекающие, мы можем найти в большом обилии у двух главных представителей такого рода материализма: у Фогта и Молешотта. Нам кажется, что деятельность этих писателей сильно напоминает деятельность Шеллинга и шеллингистов — те же отрывочные фразы и тирады; то же уходящее от вас, и скорее подозреваемое, чем открываемое содержание; тот же образ выражений, более свойственных поэзии, чем науке.

Но как шеллингизм, так и фогтизм не остались долго в этой девственной, поэтической форме, и человеческая мысль восчувствовала потребность связать эти отрывочные фразы и тирады материализма в одну материалистическую философию. Однакоже, в этом случае, идеализм был счастливее материализма, который, кажется, ожидает еще своего Гегеля.

Из многих попыток построить стройную систему материалистической философии, нам показалась всего удачнее попытка известного английского философа и психолога Герберта Спенсера, а потому мы и рассмотрим ее в подробности, по крайней мере в психологическом отношении.

Но прежде мы займемся теми мнениями материализма, которые наиболее в ходу, то-есть займемся сначала материализмом в *форме фразы*, а потом уже и в форме *философской системы*, так как обе эти формы до сих пор не пришли еще к единству.

II

Материализм в форме шеллингизма. — Тождество души и нервного организма. Основания этого тождества: а) нет ничего нематериального. — Что такое материя? — Определение материи пространством. — Что такое пространство? — Мнение Канта. — Психический анализ представления пространства. — Определение материи подверженностью чувствам. — Атомистическая теория по Фехнеру и Шнелю. — Сознание и материя суть взаимные отрицания; б) можно ли взвесить сознание? в) без фосфора нет мышления; г) сознание есть движение нервов; д) сознание есть мозговое отделение; е) параллель между развитием мозга и душевных способностей; з) влияние тела на душевные отправления.

Основное воззрение современного материализма на душу состоит в том, что он отождествляет душу и нервный организм. Это воззрение обязано своим появлением тому изучению нервного организма, которым преимущественно занялась наука нашего времени. Однакоже далеко ли подвинулось это изучение? Результаты его, как нам кажется, следует разделить на три рода: *во-первых*, факты, собранные анатомией, химией и физиологией, но не имеющие никакого особенного значения в объяснении психической деятельности, то-есть такие факты, которые могут получить значение со временем, но теперь не имеют еще никакого; *во-вторых*, гипотезы, более или менее удачные и основательные, и *в-третьих*, наконец, факты, имеющие свое значение при объяснении психических явлений. Фактов первого рода и гипотез в отношении нервного организма набралось немало; что же касается до фак-

тов, имеющих психическое значение, то их весьма немного. Физиологическое, и тем более психическое значение самых главных частей нервной системы, как, например, полушарий большого мозга, мозжечка и т. п., подвержено еще сильным спорам, так что физиолог Вагнер имел полное право заметить, что переносить психологические вопросы в физиологию нервов — значит прятаться в тьму, которая царствует в этой области. Если что-нибудь мы знаем о нервной системе, то это всего более об устройстве и деятельности органов чувств. Это специальное знание далеко подвинуто в новейшее время такими людьми, как Фехнер и Гельмгольц. Что же касается до центральных органов нервной системы, то об них и теперь можно сказать то же, что говорил Фонтань:obscura textura, obscuriores morbi, functiones obscurissimae.

Ясным практическим доказательством ничтожности наших познаний в физиологии нервов может также служить психиатрия. Конечно, нельзя сомневаться, что причины душевных болезней должны корениться в патологическом состоянии нервной системы; но загляните в психиатрию и увидите, что мы не знаем ни одной постоянной патологической причины, которая появлялась бы всегда при том или другом роде душевных болезней: иногда признанная нами причина бывает, иногда — нет. Все лечение нервных болезней есть и до сих пор одна обширная гипотеза и если еще удаются нам какие-нибудь лечения их, то именно психические. Нам известны, например, факты, что один яд действует разрушительно на нервную систему одного животного и вовсе не действует на нервную систему другого *, но можем ли мы указать на причину такого разнообразия в явлениях?

* Так беловатая слизь саламандры не производит никакого влияния на организм человека и смертельна для птицы; минеральные яды почти не действуют на ящерицу, и для отравления ее надобно в двадцать раз более синильной кислоты, чем для отравления кошки, тогда как стоит заставить ящерицу укусить ко-

Если же мы это наше незнание в отношении основных условий деятельности нервного организма, обличаемое самыми простыми и ежедневно повторяющимися фактами, сравним с той уверенностью, которой проникнуты сочинения материалистов, когда они говорят о душевных отправлениях, как о невидимых движениях мозга, то невольно приходит на мысль глубоко психологический стих Шиллера: «Leicht bei einander wohnen die Gedanken, hart im Raume stossen sich die Dinge» *.

Однакоже, как ни воздушны основания, на которых строится тождество души и нервной системы, но у нас для многих показались они достаточно сильными, чтобы признать это тождество за доказанный факт. Это убеждение не осталось без последствий как в нашей педагогической теории, так и в нашей педагогической практике. Вот почему мы вынуждены разобрать эти основания, которые можно разделить на общие, доказывающие вообще материальность психических отправлений, и на частные, доказывающие, что все психические отправления принадлежат нервной системе.

Разберем сначала *общие*, а потом и *частные*.

1) Главное логическое основание материализма выходит из той простой мысли, что мы не знаем ничего нематериального и что определения души и духа, от Платона и до нашего времени, состоят только в одних отрицаниях качеств материи, а следовательно, душа и дух как одни отрицания в действительности не существуют.

Это замечание совершенно справедливо. Мы точно не имеем ни одного сколько-нибудь полного и удовлетворяющего ответа на вопросы, что такое сознание,

---

жу тритона, и она погибнет; а чем объяснить почти совершенную нечувствительность ежа к металлическим, растительным и животным ядам? См. любопытные известия об этом у Чуди: Les Alpes. Berne, 1859, p. 68, 74, 163.

* Удобно уживаются друг с другом мысли, но жестко в пространстве сталкиваются вещи.

душа и дух. Но не разделяют ли эти вопросы общей участи со всеми вопросами, касающимися сущности всех предметов и, в частности, сущности материи? Если мы не знаем, что такое дух в существе своем, то так же мало знаем мы и о том, что такое материя, и если дух определяется у нас только как отрицание материи, то и материя, в свою очередь, определяется только как отрицание духа. Постараемся доказать это.

Все определения материи можно подвести под два главные: 1) материя есть все то, что занимает (в форме тела) место в пространстве. 2) Материей называется все то, что подлежит нашим чувствам *.

Разберем каждое из этих определений.

Материя есть нечто, *занимающее место в пространстве*. Здесь материя определяется пространством, а потому поневоле мы должны обратиться к другому вопросу: что такое пространство?

Кант называет пространство идеей a priori, то-есть врожденной человеку, которой он не мог приобресть по опыту, но с которой соединяет всякое свое представление, представляя себе все не иначе, как в пространстве.

«Пространство, — говорит Кант, — не есть эмпирическое понятие, которое могло бы быть извлечено из внешнего опыта; потому что во внешнем опыте известные ощущения относятся к чему-то лежащему вне меня (то-есть лежащему вне того места в пространстве, в котором я нахожусь); и для того, чтобы я мог представить себе это нечто находящимся вне меня и подле чего-нибудь другого, то представление о пространстве должно уже лежать в основании. Представление о пространстве не может быть взято из внешнего опыта, так как сами эти внешние опыты возможны только тогда, когда существует уже представление пространства.

* Traité élémentaire de Physique, par Ganot, 1866., p. 1.

«Пространство есть необходимое представление *a priori*, которое лежит в основании всех внешних ощущений. Невозможно себе представить, что нет пространства, хотя можно представить себе совершенно пустое пространство. Можно представить себе только одно пространство, и если говорят о многих пространствах, то разумеют под этим только части одного и того же, единственного пространства. Эти части не могут быть представлены отдельно прежде представления единого пространства (чем можно бы было объяснить составление представления пространства из частей), но могут быть только в нем представляемы. Представление отдельных пространств выходит уже из ограничения» *.

Результатом всего этого выходит, что первоначальное представление пространства есть созерцание (Anschauung) a *priori*, а не *понятие*, которое может быть извлечено из явлений, даваемых опытом **.

Сторонники опыта и материи доказывают, наоборот, и, как нам кажется, совершенно справедливо, что понятие пространства приобретено нами через посредство опыта. Философы-примирители, как, например, Фихте и Фортлаге, говорят еще о пространстве как о создании души ***, но это уже нам кажется просто непонятной метафизической тонкостью, и создавать пространство, как мы думаем, значит ровно ничего не создавать.

Не вдаваясь в метафизику, мы постараемся, однако, с нашей, т. е. психологической, точки зрения взглянуть на понятие о пространстве и на спор о нем между сторонниками абсолютной необходимости опыта и защитниками возможности идей a priori, т. е. идей, врожденных душе.

---

* Kant's «Kritik der reinen Vernunft» (Herausg. von Hartenstein), Leipzig, 1853, S. 62—63.

** Ibidem, S. 64.

*** Psychologie, von F i c h t e. Erster Theil. 1864, S. 26, §§ 33, 34, 35.

Взглянуть на какое-нибудь понятие или представление с *психологической* точки зрения — значит анализировать, как возникло или как могло возникнуть это понятие или представление в душе нашей. Критериумом для поверки правильности подобных психических анализов служат общие черты душевной истории у всех людей.

Что понятие о пространстве в его беспредельности не разом возникло в душе человека — в этом нетрудно убедиться: дитя и не думает о таком пространстве, в голове дикарей нет такого представления. Это понятие выросло и образовалось исторически, постепенно.

Мы уже видели выше, что физиология (Мюллер), психология (Бэн и Фортлаге) и философия (Тренделенбург) согласно показывают, что первым проявлением жизни (предшествующим не только появлению понятий, но даже простым ощущениям) было *движение* (еще в embrio); из чувства же собственных движений должно было посредством опыта родиться представление о *пустоте* — первоначальной и основной форме нашего представления о пространстве. Упираясь во что-нибудь доступное сознанию, мы ощущаем препятствие, помеху нашему движению, а удаляя эти мешающие нам предметы или минуя их, мы снова ощущаем возможность продолжения движения. Таким образом родилось в человеке первое понятие о *пустоте как о противоположности материи*, и, следовательно, первое основное наше понятие о пространстве есть не что иное, как понятие *об отсутствии внешнего материального препятствия нашим движениям:* понятие об отсутствии материи, или, одним словом, *отрицание материи*.

Из этого простого понятия, возникшего прямо, вследствие телесных ощущений, развились другие, из которых составилось потом, и уже не скоро, понятие о бесконечном пространстве. Пустоту между двумя предметами мы стали называть *расстоянием;* отрицание пустоты в границах тела — *местом;* пустоту, в которой

тела расположены в виде островов, — *пространством*; а по свойству нашей души выглядывать за всякие пределы, какие бы ей ни были положены, и спрашивать: а там что? — у нас явилось понятие бесконечного пространства, так как в этом понятии собственно и нет ничего, кроме беспрерывного движения нашей мысли за всякие пределы, какие бы она сама себе ни положила.

Таким образом, мы видим, что понятие *пространство* есть сложное и производное, основанием которого служат наши чувства и опыт, — и без опыта мы не имели бы понятия о пространстве.

Однакоже не все в нашем понятии о пространстве— a posteriori, а есть нечто и a priori. A priori здесь те свойства души, по которым она, встретив раз тело как помеху движениям, создала *антитезис материи*, то-есть понятие о пустоте, которое есть не что иное, как отрицание материи. A priori здесь еще и переход от понятия к другому, доведший человечество от понятия пустоты до понятия необходимости бесконечного пространства. A priori здесь, следовательно, не самое понятие пространства, невозможное без опыта, а *движение понятий*, органическое развитие их (энтелехия по Аристотелю, если мы верно понимаем это слово), развитие, доведшее человечество *от ощущения пустоты до идеи бесконечности*. Опыт здесь необходим; но сколько бы раз опыт ни повторялся, он один ничего не мог бы сделать, если б не было в душе человека способности так, а не иначе, воспользоваться этим опытом. Не только животного, но даже человека, но неразвитого и дикого, беспрестанный опыт над пространством не довел до понятия о бесконечности.

Но если пространство, с точки зрения опыта, есть не более, как отрицание внешней материальной помехи нашим движениям, отрицание материи, то определение материи, как чего-то занимающего место в пространстве, есть определение ложное: *не* отрицая пространства, мы поняли материю; *но* отрицая материю,

мы поняли пространство — вот историко-психический ход этих понятий. Если бы ничто не упиралось в наше тело и наше зрение, то мы не получили бы и представления о пространстве. Таким образом, определение материи, как чего-то занимающего место в пространстве, низводится психическим анализом на определение материи, как чего-то мешающего нашему движению, чего-то осязаемого, или общее: чего-то подверженного нашим внешним чувствам. К этому второму определению мы теперь и переходим.

Материя есть все, что подлежит нашим чувствам, а так как, по воззрению материализма, сознание есть только общее имя для всех наших ощущений, то *материя есть нечто подлежащее нашему сознанию.* Признав же сознание за материю и подставив равное вместо равного, выйдет, что *материя есть то, что подлежит материи.* Дело не подвинется вперед, если мы признаем сознание только свойством материи, и определение материи выйдет еще страннее: *материя есть то, что подлежит своим свойствам,* то-есть выйдет нелепость.

Но может быть, мы называем материей то, что подлежит только нашим *пяти внешним чувствам,* отделив сознание от внешних чувств? Тогда, определив сознание как материю, мы скажем, что *сознание подлежит одному из пяти наших чувств.* Но так как самые эти чувства суть только двери в сознание, то усиливаться уловить сознание пятью нашими чувствами, все равно, что усиливаться ввести дом в его собственные двери.

Если мы обратимся теперь к тому понятию о материи, которое дается нам естественными науками, и разберем его, то придем тоже к очень странному заключению. Мы увидим, что та же самая физика, которая определяет *материю,* как нечто подлежащее нашим чувствам, другой своей гипотезой, совершенно для нее необходимой, опровергает это определение, доказывая, что чувства наши имеют дело не с материей, а с силами, действующими вне материи, и что, таким

образом, самый субстрат этих сил — материя — вовсе недоступна нашим чувствам, и что эта материя, сделавшаяся девизом целой философской школы, есть не что иное, как предполагаемая гипотетическая причина совокупности тех или других сил в одном месте, гипотетическая причина локализации сил.

Основная гипотеза современного естествознания, на которой покоятся физика, химия, механика, а в настоящее время и физиология, сводящая все также к вибрации атомов, получила название *атомистической системы*. По этой системе каждое тело состоит из *атомов* — чрезвычайно мелких, неделимых частиц, которые, хотя собираются в группы более или менее тесные, но никогда *не дотрагиваются* один до другого. Такая раздельность атомов в пространстве необходима как для объяснения химических комбинаций, так и для объяснения многих физических явлений, как, например, упругости тел, вибраций и т. п.

Но если атомы наиплотнейших тел не дотрагиваются друг до друга, то спрашивается, каким же образом мы можем одним из наших органов чувств дотронуться непосредственно до атома или до тела, этого собрания атомов?

Таким образом, наука представляет нам каждый атом и каждое тело в среде особенной *коры из пустоты*, в которой действуют силы материи. Эта странная кора, облегающая тела и атомы, может расширяться до бесконечности и уменьшаться при сближении атомов тела, *но никогда не может быть совершенно уничтожена*. Толстота этой коры представляется нам неизмеримо малой, когда мы думаем о частичном притяжении между атомами плотного тела * и неизмеримо обширной, когда мы думаем о взаимном тяготении не-

* Впрочем, Фехнер, знаменитый защитник атомистической системы, говорит, что в телах следует представлять себе атомы неизмеримо малыми в отношении разделяющего их пространства (Über die physikalische und philosophische Atomenlehre, von Fechner. Zw. Auflage. 1864, S. 94).

бесных тел, и Фехнер был совершенно справедлив, назвав учение об атомах только добавлением к астрономии *. Тела небесные, точно так же, как и атомы, действуют друг на друга *без непосредственного прикосновения*, даже сквозь другие тела и на громадном расстоянии. Эти блестящие миры, эти бесчувственные массы, двигающиеся в бесконечном пространстве вселенной, выражаясь аналогически, *чувствуют* присутствие друг друга за миллиарды верст, *взвешивают* друг друга, *угадывают* взаимное направление и скорость движения и *тянутся* друг к другу какими-то незримыми, *нематериальными*, *непостижимыми* узами**.

Если месмерист говорит нам, что один человек может действовать на другого за сотни верст, каким-то наитием, *без всякого материального прикосновения*, и угадывать желания его без электрической проволоки, то мы совершенно справедливо называем месмериста шарлатаном или фантазером. Но если астрономия говорит нам, что бездушные массы небесных тел, отделенные друг от друга громаднейшими пространствами, входят между собой в деятельное и разумное соотношение тоже *без всякого материального соприкосновения*, то можем ли мы не признать в этом великого, хотя непостижимого факта науки? А можем ли мы объяснить себе *этот факт*, или по крайней мере представить его себе в наглядной форме ***. *Это факт — вот и все, что мы знаем*, и каким бы *чудом* ни казался нам этот факт, мы не можем отрицать его, если не хотим отрицать таких положительных наук, каковы

* Ibidem, S. 90.

** В старину движение планет объяснялось живущим в каждой из них spiritus rector. Теперь нам известны, конечно, законы движения планет; но так же мало, как и в старину, знаем мы, что тянет друг к другу эти слепые и немые громады.

*** Представить — значит вообразить себе что-нибудь в такой форме, которая подействовала бы на наши нервы, как действуют на них внешние предметы. Понятно, что представить себе таким образом нематериальное воздействие одного тела на другое мы никак не можем.

физика и астрономия, строящихся на этом чудесном факте. Факт этот не только не понятен для нас, но даже прямо противоречит нашему представлению о невозможности нематериального воздействия одного тела на другое. Вот один пример той необходимости выносить иногда неизбежные противоречия, которой подвержено человечество как в науке, так и в жизни. Далее мы увидим другие, столь же великие и *неизбежные противоречия, непримиримые антиномии*, с которыми, по воле или по неволе, приходится покудова уживаться человеку как в ученых изысканиях, так и в практической жизни *.

Эта невозможность *представить себе* нематериальное воздействие тела на тело, невозможность крайне неприятная для души человека, которая неудержимо стремится воплощать все в форму нервных движений, побуждает, между прочим, некоторых прибегать и в этом случае к посредству всеобъясняющего *эфира*. Признание гипотетического эфира, вызванное отчасти астрономическими наблюдениями (известными наблюдениями над движениями кометы Энке), оказало большие услуги как в объяснении множества физических явлений, так и в соединении в одну довольно уже стройную группу тех невесомых агентов (электричества, теплоты, света и магнетизма), которые, как казалось прежде, не имели ничего общего между собой. Эта же гипотеза эфира дала возможность построить ту современную *плодовитую и великую* теорию, которая стремится все явления физического мира подвести под одну теорию движения. Но этот

* Хотя, конечно, ничто не обязывает нас не стремиться к преодолению этих противоречий. Что в практической жизни представляются такие же *непримиримые антиномии* и что человечеству приходится *уживаться* с ними, и что в этом даже очень часто заключается мудрость человеческая, — это прекрасно выяснено в отношении, например, английской конституции Дж.-Ст. Миллем. См. рассуждения и исследования Милля, ч. II, стр. 141. (Перевод с английского, изд. 1865 г.)

эфир, мечтаемый еще древними и только теперь получивший, кажется, полное право гражданства в науке, нисколько не облегчил нам возможности представить себе нематериальное воздействие тел, разделенных пространством. Признав эфир, атомистическая теория явилась в следующей форме.

Весомая материя представляется разделенной пространством на отдельные части, между которыми находится *невесомая* субстанция, эфир. Природа эфира и его отношение к весомой материи представляют еще много неопределенного, неясного; но, тем не менее, эфир воображают не иначе, как занимающим определенное пространство и также разделенным на части, между которыми находится уже *абсолютно пустое пространство*. Все эти малейшие частицы (атомы) как весомой, так и невесомой материи состоят между собой в таком отношении, посредством взаимного воздействия сил, в каком состоят и небесные тела. Последние атомы (атом отличается от группы атомов или молекул) неразрушимы, или, по крайней мере, в области химии и физики нет средств их разрушить *.

Таким образом, если эфир снова состоит из атомов, а эти атомы снова действуют друг на друга без материального соприкосновения, на расстоянии, в пространстве, признаваемом *пустым*, то ясно само собой, что сама материя, как ее представляют нам естественные науки, не может быть доступна ни одному из наших органов внешних чувств, так как отталкивающая сила материи непреодолимо отделяет нас от самой материи **.

Но что же такое сама сила без материи? Что это такое за нематериальное существо, закрывающее от нас всегда и везде субстанцию материи? На это, конечно,

* Fechner, Ibidem, S. 93, 94.

** Физик имеет дело только с силами и инерцией. Субстанционально же существующее, к которому должны быть привязаны силы, может иметь место только в метафизике (Die Streitfrage des Materialismus, von Schnell. 1858. S. 32).

не дает нам ответа ни одна физика. Это просто значит создать гипотезу для объяснения гипотезы, так как мы никак не можем представить себе ясно, что такое сила, действующая в пространстве, *вне материи*.

Для избежания этой неудобопредставляемой гипотезы слово «сила» заменяли иногда словом «свойство материи», или, как Фехнер, словом «закон»; но ясно, что это значит только подставить одно непонятное слово вместо другого, и мы *поневоле* должны примириться с *неудобопредставляемостью* факта, на котором зиждутся и к которому приводятся все объяснения современного естествознания.

Но такая неудобопредставляемость тем не менее необходимого для нас понятия — мучительна для человеческой души, стремящейся все воплотить в образ, отпечатлевающийся в нервах.

Вот чем психологически объясняется то нетерпеливое стремление нового материализма — не развязать, а разрубить этот гордиев узел, затрудняющий ход наших представлений.

Если мы не ошибаемся, то первый взялся за это знаменитый физиолог Дюбуа Реймон и объявил, точно по какому-нибудь откровению, «что сила и материя не что иное, как две различные точки зрения; абстракции для выражения вещей, каковы они в самом деле». Эти темные намеки на что-то неуловимое выразилось скоро гораздо яснее у таких решительных людей, каковы Молешотт, Фогт и Бюхнер — и вот по свету побежали знаменитые *аксиомы*: «нет материи без силы и силы без материи» *, или, по выражению Фогта: «сила неотделима от материи — это ей от вечности присущее свойство, и сила, не связанная с материей, совершенно пустое представление». Фехнер, приводя эти слова, совершенно справедливо замечает: «почему же материализм, принявший такое положение, не пы-

* «La circulation de la vie», par Moleschott, 1866, T. II, p. 139. Мы не имели под руками немецкого подлинника.

тался провести и доказать его в физике, на которую он сам более всего опирается и в которой до сих пор нельзя обойтись без отдельных понятий силы и материи» *.

Очень понятно — почему. Проводя эти понятия в физике, материализм уничтожил бы атомистическую теорию, на которой покудова держится не только вся физика, но и вся химия — эти две главнейшие опоры материализма. Но не значило ли бы это самому подрубить сук, на котором стоишь**. Признавать же пустое пространство между атомами и телами и в то же время признавать, что там, где есть сила, есть и материя — значит *признать*, что *материя существует вне места, занимаемого телом*, то-есть существует *вне самой себя*. Что же иное значит положение, что сила неотделима от материи, как не то, что нет места в пространстве, где бы сила существовала без материи? А главная гипотеза физики строится именно на возможности такого отдельного существования силы и материи в пространстве.

* Fechner, Ibidem, S. 118.

** Заметим, для избежания недоразумений, что, выставляя невозможность выразить в ясном представлении гипотезу, на которой строится физика и химия, мы, тем не менее, вполне сочувствуем Фехнеру, когда он говорит: «если нынешняя атомистическая теория кажется философу слабой, то пусть он подарит физику другую, но не может же физика променять своего талера на пустой кошелек, который стоил бы больше талера, если бы был полный» (Fechner, S. 99). Атомистическая гипотеза выполняет свое назначение, группируя химические и физические явления в одну стройную систему. Конечно, гипотеза, как говорит Милль, не имеет назначения всегда оставаться гипотезой» (Mill's, Logic, T. II, p. 14); но пока гипотеза находится в виде гипотезы, то мы считаем совершенно ложным и чрезвычайно вредным переносить ее в другие области исследования и переносить уже не как гипотезу, а как вполне доказанную истину, которая может служить точкой отправления другой науке. Без гипотез систематическая наука и ее движение вперед невозможны, но в практическую жизнь и такое практическое дело, каково воспитание, наука должна входить не своей гипотетической стороной, а тем, что в ней есть бесспорного и вполне доказанного.

Сообразив все сказанное, кажется, можно прийти к заключению, что если мы не знаем, что такое дух и сознание в существе своем, то точно так же мало знаем мы и о том, что такое материя, да еще едва ли и не менее, как это мы увидим ниже. Определить положительно сознание материей все равно, что определить один *икс* другим *иксом*. Все, что мы можем сказать, разобрав психологическое образование этих двух наших представлений, сознание и материя, так это только то, что они взаимно отрицают и в то же время взаимно предполагают друг друга, как в алгебре *плюс* и *минус:* материя есть то, что останавливает наше сознательное чувство движения, как мы показали это выше, а сознание есть то, что чувствует себя измененным под влиянием материи, или, другими словами: *материя есть то, что сознается сознанием, а сознание — то, что сознает материю*; без материи нечего было бы сознавать, без сознания нечему было бы сознавать материю. Перенесите сознание в материю, или материю в сознание, и ни то ни другое понятие существовать не могут, потому что это только *антитезис*, созданный нами, в котором уничтожение одного члена уничтожает немедленно и другой; потому что эти два члена антиномического понятия могут существовать только как противоположности, а иначе не имеют смысла. Таково психическое значение этих слов. Для означения этих двух понятий, взаимно отрицающих и предполагающих друг друга, создал человек два слова — сознание и материю; а потому, другого смысла они и иметь не могут, и не могут стоять одно вместо другого. Нам кажется, что еслиб психологическая история этих двух понятий была каждым сознана хорошо, то и спор о том, что такое сознание: материя или не материя, прекратился бы сам собой, как невозможный. Сознание не может быть материей уже потому, что материя тогда не была бы материей, так как понятие материи есть только противоположность понятию — сознание и *более ровно ничего*.

Собственно говоря, мы имеем дело не с духом и не с материей: и то и другое не что иное, как созданные нами понятия, а имеем дело только с ощущениями сознания, мимо которых ничто не проходит в нас, ни из *предполагаемого* нами внешнего, ни из *предполагаемого* нами внутреннего мира. «Можно уже принять за истину, — говорит Джон-Стюарт Милль, — что о внешнем мире мы не знаем и не можем абсолютно знать ничего, кроме ощущений, которые он заставляет нас испытывать» *.

Вполне соглашаясь с этим мнением знаменитого английского логика, мы не можем, однако, также согласиться с ним, когда он определяет тело как *предполагаемую нами, внешнюю, хотя скрытую причину наших ощущений* **. В этом определении пропущен средний член, пропущена *сила*, без которой, по крайней мере, до сих пор, не могут обойтись естественные науки. Мы ощущаем только силы, закрывающие от нас субстанцию материи, которая не подвержена ни одному из наших чувств. Материю же мы предполагаем как недоступную нашим чувствам причину локализации сил в телах.

Кроме того, заметим, что хотя мы так же мало знаем и о субстанции сознания, как о субстанции материи, но, тем не менее, сознание наше не может быть названо гипотезой, равносильной гипотезе материи, потому что сознание есть *для нас факт*, действительность которого всякий из нас чувствует сам в себе, и от этого факта отправляются все другие наши знания о каких бы то ни было предметах.

Мы до сих пор безразлично употребляли слова, с одной стороны, *тело и материя*, а с другой — слова: *сознание, душа и дух*. Но так как эти слова беспрестанно будут встречаться нам при дальнейшем нашем изложении, и так как хотя они очень близки, но вовсе

---

* Mill's Logic, T. I, p. 67.
** Ibidem.

не синонимы, то здесь, кстати, мы установим относительный смысл этих слов, в котором и будем впредь употреблять их.

Под именем *тела,* мы представляем себе часть материи, занимающую определенное место в пространстве, ограниченную пределами. Без всякого сомнения, слово *тело* предшествовало на человеческом языке слову *материя,* хотя и самое слово «тело» появилось, вероятно, не рано, и после того, как язык уже обогатился множеством названий телесных предметов. Материя же как понятие еще более обширное есть уже слово философствующего ума, слово науки. У нас, кажется, нет и слова, соответствующего этому чуждому слову — материя.

Но и самое понятие *тела,* без сомнения, долго находилось в форме чувства, прежде, чем дано было название этому чувству. Это обыкновенная психологическая история многих отвлеченных понятий. Человек создавал слова только по надобности, а надобность выразить общее свойство всех телесных предметов могла представиться только уже на высшей ступени развития. Весьма естественно также, что телом было названо сначала тело человека в противоположность сознанию, обитающему в этом теле*. Тысячи опытов могли убедить человека в том, что его тело и его сознание два существа различные, опытов, подобных тем, которые мы указали выше и которые повели людей как к сознанию пустоты, так и к сознанию тела. Эту самую психи-

* Как бы интересно было подкрепить этот психический анализ филологическим, но, к сожалению, мы этого сделать не можем. Мы думаем, что психология сделает громадные успехи, если на помощь к ней придет филология с своей историей образования слов на всех человеческих языках. Тогда все психологические анализы обопрутся на твердую историческую почву. Но еще даже нельзя и мечтать о том времени, когда психологическая история главнейших слов языка будет так разработана психологами и филологами, что прекратится, наконец, спор о словах, составляющий ныне едва ли не $^{99}/_{100}$ всех возможных споров человеческих, в области, конечно, отвлеченных понятий.

ческую историю проходит и нынче каждый младенец, который только из множества опытов убеждается в существовании своего тела и в отдельности его как от других тел, так и от сознания, как мы это показали выше. Однакоже, если бы можно было не навязывать ребенку таких слов, в которых он еще не нуждается, то, без сомнения, дитя не скоро бы добралось до слова «тело», которое может понадобиться только уже при некоторой отвлеченности мышления. Слово «тело» как нечто противоположное сознанию было перенесено на другие предметы уже впоследствии и обозначило в них также нечто противоположное сознанию, или ближе: нечто, сопротивляющееся нашему сознательному движению, инерцию по определению физики. Знаменитый физик Шнель указывает на *инерцию* как на единственное свойство, присущее самой материи, которое делает ее субстратом для действия сил. Еще математик Эйлер сказал, что материя как нечто противоположное силам есть не более, как *инерция*. «Чтобы мир внешних явлений мог произойти, необходимым условием для этого является сила сопротивления» (инерция), — говорит Шнель *. Из этого условия мы делаем нечто самостоятельно существующее — материю. Таким образом, и физика и психология видят в материи одно и то же: физика — сопротивление силам, психология — сопротивление сознательному движению.

Не так легко показать отношение между понятиями: *сознание*, *душа* и *дух*. Сознание относится к душе, как тело к материи. Но, без сомнения, слово «душа» образовалось раньше слова «сознание», хотя человек чувствовал свое сознание и употреблял слово «*я*» прежде, чем изобрел слово «*душа*». Он приписал чувство сознания гипотетическому существу — душе, точно так же, как свойство сопротивления сознатель-

* Die Streitfrage des Materialismus, von K. Schnell, 1858, 31—35. Превосходный разбор значения в физике понятия материи.

ному движению приписал телу, а общее свойство тел — материи. Следовательно, слово *сознание* мы будем принимать как противоположность слову *материя*; слово *душа* как противоположность слову *тело*, словом же *дух* означим собрание тех свойств, которыми душа человеческая отличается от души животных.

2) Химия — говорят нам материалисты — показала ясно с помощью своих весов, что в организмах нет никаких элементов, которых не было бы в неорганической природе, следовательно, напрасно и искать в организме чего-нибудь другого.

Как ни грубо и ни тупо это доказательство, но однакоже оно употребляется у нас довольно часто и с успехом *, показывающим всю страшную вину наших учебных заведений в отношении логического развития своих воспитанников.

Неужели трудно понять, что если бы химические весы и химический анализ открыли в организме какой-нибудь химический элемент, не существующий в неорганической природе, то именно это открытие дало бы большее основание материализму? Именно потому, что химические элементы в организмах те же, что и в неорганической природе, а явления в органической жизни совершенно другие, наука ищет причину органических явлений не в химических элементах.

Кроме того, материалисты, советующие заменить метафизику весами, видно, не принимают гипотезы невесомого эфира. Но любопытно бы знать, как же они объясняют, без помощи этой гипотезы, явления света, теплоты, электричества, которые играют такую важную роль в органической жизни, что их влиянием только и пытается наука объяснить происхождение таких химических комбинаций в органических телах, каких мы не встречаем в неорганической природе и не можем произвести в наших лабораториях?

* Нам уже сделали это возражение в «Книжном вестнике».

3) К таким же слабым доказательствам, не выдерживающим ни малейшей критики, принадлежит и знаменитая у нас фраза Молешотта, облетевшая едва ли не всю Россию: Ohne Phosphor keine Gedanke (без фосфора нет мысли). Во-первых, фосфора в мозгу вовсе нет. Если же Молешотт *, защищаясь против замечаний Либиха, извиняется тем, что он употребил здесь фосфор как риторический троп, вместо химических соединений фосфора, находящихся в мозгу, то ведь никто же не говорит: водород — вместо воды, кислород — вместо ржавчины: тела в химических соединениях являются новыми телами с новыми свойствами. Но разве в мозгу только и есть, что фосфор? Почему же Молешотт не сказал: «без воды — нет мысли»? Разве вода не такой же существенный элемент мозга, как и фосфорные соединения? Разве без воды может мозг мыслить? Если же вода не в одном мозгу, то и фосфор бывает в костях и там не мыслит. Почему же именно фосфору воздал такую честь Молешотт? Какое сходство заметил он между мыслью и фосфором? Как же фосфор превращается в мысль? Какие свойства фосфора заметил Молешотт в мысли? Не сам ли он в другом месте говорит, что «никакой элемент, достойный этого названия, не может быть превращен в другой?**» Но Молешотт говорит, впрочем, что он употребил слово «фосфор» не вместо соединений фосфора, но вместо слова «мозг» и что знаменитую фразу его нужно понимать так: «без мозга нет мышления» ***. Но Молешотту осталось сделать один шаг и сказать, что «без головы нет мышления»: это, по крайней мере, было бы ново! Нелепая фраза Молешотта, не имеющая ни физиологического, ни психологического, ни просто логического смысла имела для нас только одно важное значение: она показала ясно, как упущено у нас вообще дело образования, как ничтожно распространение сведений из

* «La circulation de la vie», par Moleschott, T. II, p. 144.
** Ibid., T. I, p. 27.
*** Ibid. T. II, p. 149.

естественных наук и как мало привычки к логическому мышлению.

Таким образом, мы видим, что признание всех химических элементов, входящих в организм в совокупности, или какого-нибудь одного из них за начало сознающее, чувствующее, желающее — не выдерживает ни малейшей критики, основанной на логике, фактах психологии и естественных наук.

4) Против такого грубого, чисто химического взгляда на жизнь и душевные отправления вооружаются многие физиологи. Так, например, Льюис говорит:

«Есть ряд понятий, свойственный только физике, другой — принадлежащий химии, третий — физиологии, четвертый — психологии, пятый — свойственен социальным наукам. Хотя все эти науки тесно связаны между собой, однакоже каждая имеет свою независимую сферу, и эта независимость должна быть уважаема. Так, химия предполагает физику, а физиология — химию; но одни только физические законы не могут объяснить явлений жизненных; так же точно и наоборот: химия не может решать физических вопросов и физиология — химических. При совершении всякого жизненного явления играют роль физические и химические законы, и знание их необходимо; но кроме этих законов и выше их стоят особенные законы жизни, которые не могут быть выведены ни из физики, ни из химии» *.

В примечании к этому замечательному месту Льюис просит не принимать сказанного в смысле веры в жизненную силу и обещает вполне рассмотреть этот вопрос в последней главе; так что читатель вправе ждать, что Льюис, не принимая жизненной силы, укажет особую причину, изменяющую физические и химические явления в живом организме, и что именно из этого основания будет выведен ряд особенных, чисто уже физиологических законов. Но что же мы находим

* Физиология обыденной жизни, Льюиса. Перев. Берзенкова и Рачинского, стр. 50.

в последней главе его книги? «Мы никогда не должны предполагать, — говорит Льюис *, — существование чего-либо, когда на это нет положительных доказательств. Существование жизненного начала доказать невозможно, а пока оно не доказано, оно есть только слово для прикрытия нашего неведения».

Правда, это только asilum ignorantiae, но что же Льюис сам выставляет на место этого слова, этого прежнего *убежища незнания? Организацию и динамическое состояние этой организации.*

«Организация, — говорит Льюис, — означает всю *сумму необходимых условий, а не только строение органов.* Взглянув так на организацию, нам будет нетрудно понять, что жизнь пропорциональна организации. Жизнь отдельной клеточки есть итог всей деятельности клеточки и проста на столько, на сколько проста ее организация. Жизнь высокоорганизованного животного есть *итог деятельности всех живых сил,* и сложна постольку, поскольку сложен организм. Возьмите простую клеточку, обнаруживающую полную жизненную деятельность, разложите ее в пласт, и хотя весь материал, из которого она состояла, остается неизменным — свойство, принадлежавшее ей как клеточке, — ее жизнь, не может более обнаруживаться **.

Но что же этим доказывается? Придерживаясь логики, мы можем вывести из этого описания (а не объяснения явления) только то, что для проявления органической жизни существу недостаточно одних химических элементов, но необходима еще и особенная организация этих элементов. Это, конечно, факты неоспоримые, но вопрос в том: достаточно ли *только* химических элементов и организации их, чтобы жизненные явления начали проявляться в клеточке? Чтобы отвечать утвердительно на этот вопрос, наука должна была бы показать, что *именно* в организации

* Ibidem, стр. 699.
** Ibidem, стр. 701, 702.

химических элементов скрывается вся причина жизненных явлений, так, чтобы в этих доказательствах было видно, что химические элементы, не показывающие жизненных явлений, придя в *такую-то* и *такую-то* организацию между собой, необходимо должны их проявить. Вот это значило бы доказать, что причина жизни есть организация. Но доказано ли это? Конечно, нет, не доказано даже для простейших растительных организмов, а не только для организмов, выражающих свою сознательность в произвольном движении. Правда, физиологии растений заманчиво улыбается надежда провести на фактах эту мысль в отношении растительных процессов; но доказательств, что организация химических элементов способна породить чувство и произвольное движение, и предвидеть невозможно: только фантазия, не стесняемая логикой (а не логическая мысль, выводящая из фактов науки только то, что из них можно вывесть), может создавать фантастические образы сознательной жизни, возникающей из той или другой организации бессознательных и не живых химических элементов.

Нам кажется, что Льюис, задавшись в начале своей книги задачей показать причину жизненных явлений, не принимая жизненной силы, сам почувствовал под конец сочинения, что задача эта была ему не по силам.

«Без сомнения, — говорит он, — философичнее рассматривать жизнь как первичный факт, как одну из великих тайн неисповедимого, одну из многих тайн, окружающих нас. Успокоившись на этот счет, решившись на совершенное воздержание от всяких гипотез, от всяких попыток проникнуть в непроницаемое, мы перестаем терзаться над *тайнами* природы и стараемся уяснить себе ее *порядок*. Мы не ставим более созданий нашего воображения на место благоговейного наблюдения. Есть, правда, умы, которым не по нутру такое смирение. Они словно боятся, чтобы жизнь не утратила свое торжественное величие от наших стараний

связать ее, хотя бы издали, с явлениями неорганического мира. Но этот страх проистекает из узкого взгляда на природу. Он происходит оттого, что мало распространено благоговение к природе, оттого, что привычка к неорганическим явлениям притупила в нас сознание их несказанной таинственности» *.

Кажется, что этими словами сказано уже все! Но это значило бы кончить книгу не физиологически и далеко не удовлетворить тем ожиданиям, которые пробуждает она своими бойкими выходками в начале и середине. Вот почему Льюис еще пытается на нескольких последних страницах дать определение жизни, без признания жизненной силы и тем самым сильно противоречит себе, потому что слова: *жизненная сила*, *жизненное начало* или просто — *жизнь* — не что иное, как образное выражение для того *первичного факта* и той великой *тайны неисповедимого*, о которой Льюис только что сказал и которую нашел сообразной философствующему уму.

Опровергая Канта, определявшего жизнь как *внутреннее начало действия*, и организм как то, *в чем каждая часть есть в одно и то же время и средство, и цель*, Льюис говорит, что тогда надобно назвать жизнью и брожение. Но брожение и есть, по всей вероятности, органическое явление, так что новая наука только подтверждает определение Канта, а не опровергает его.

Находя определение жизни, данное Гербертом Спенсером, слишком сложным и требующим многих объясняющих подробностей, Льюис определяет сам жизнь, впрочем, к чести его надо сказать, довольно нерешительно, *как динамическое состояние организма* **.

Мы не будем разбирать здесь этого определения, потому что оно есть не более, как сокращение опре-

---

* Ibidem, стр. 703.
** Ibidem, стр. 706.

деления, данного Спенсером, и которое мы подробно разберем в следующей статье. Здесь же заметим только, что под именем *динамического состояния организма* следует, конечно, разуметь как способность его к движениям, так и самые эти движения. Но при мысли о способности организма к движению в нас рождается вопрос: откуда же происходит эта способность? вопрос — о причине движения, потому что, приняв движение, одно из жизненных явлений, за беспричинный факт, мы никак не удовлетворим своей любознательности по вопросу, что такое жизнь?, и вопрос этот снова будет стоять перед нами во всей своей *неисповедимости*.

Но примем даже за доказанный факт эту новую и громадную гипотезу, которая выражена, например, у Вундта *, но которую мы заимствуем у Бэна, так как у него она выходит особенно ясно и рельефно, без германской способности улетучиваться и без апокалипсических предсказаний, которыми Вундт так неудачно оканчивает свою книгу.

«Теперь вообще допущено, — говорит Бэн, — что нервная сила происходит из действия пищи, принимаемой телом, и принадлежит поэтому к классу тех сил, которые имеют общее происхождение и способны взаимно превращаться одна в другую, как-то: механическая сила, тепло, электричество, магнетизм и сила химического разложения. Сила, оживляющая человеческий организм и поддерживающая мозговые токи, получает свое начало в великом первоначальном источнике силы — солнце. Влияние солнца на растительность воздвигает постройки, которых разрушение и смерть в животной системе дают ей энергию, выражаемую в животных процессах. То, что называется жизнью, не есть какая-нибудь особенная сила, но только сведение сил неорганической материи к под-

* Vorlesungen über Menschen- und Thierseele, von Wundt. S. 442 и 443. Вундт переведен на русский язык, и читатель найдет эту гипотезу в последней главе его сочинения.

держанию живущего организма. Если бы наши средства наблюдения и измерения были совершенны, то мы могли бы дать отчет об употреблении всей пищи, поглощаемой животным и человеком; мы могли бы рассчитать все количество энергии, употребленной в переменах, и показать, какая часть ее пошла на животную теплоту, какая на процессы отделения, какая на действие сердца, легких, желудка, на мускульные движения в продолжение этого периода и, наконец, на деятельность мозга и, таким образом, подвести строгий итог приходам и расходам организма» *.

Мы не будем разбирать здесь, насколько эта гипотеза удовлетворительно объясняет явления растительной жизни; мы думаем даже, что это едва ли не самая удачная гипотеза для объяснения всех этих явлений, и которая открывает естественным наукам новый плодовитый путь исследования. Но как бы далеко ни подвинулась теория движения, исходящего от солнца, в объяснении растительных процессов, она никогда не перешагнет порога, отделяющего эти процессы от процессов животных.

Не говоря уже о том, что движение нервов в психических явлениях есть только гипотеза, так как этих движений *никто не наблюдал до сих пор*, мы скажем, что даже если бы это был факт, прямо выведенный из наблюдений и опыта, то и тогда этот факт не мог бы явиться причиной психических явлений. Тут уже психологическое наблюдение ставит непреодолимую преграду физиологии, за которую ей не перешагнуть.

Эту непреодолимую преграду между материальными движениями и ощущениями поставил еще всеобъемлющий Аристотель: «Одно и то же, — говорит он, — не может испытывать противоположных движений в одно и то же время» **. Если же мы отличаем

* The Senses and the Intellect, by Bain, p. 64—65.
** Arist. De anima, III, 2.

горькое от сладкого, синее от красного, то значит — *мы* ощущаем в одно и то же время противоположные движения в нервах, а *не нервы*, которые, как все материальное, не могли бы испытывать двух противоположных движений в одно и то же время. При этом должно принять в соображение, что воспоминание бывшего ощущения есть также не что иное, как повторенное движение нервов, следовательно, если я, испытывая сладкий вкус, отличаю его от горького, испытанного прежде, то значит я сравниваю также два *одновременные* нервные движения. Сравнивать же два движения между собой можно только при одновременности их ощущения. Если я, ощущая что-нибудь новое, забываю в то же мгновение прежние ощущения, то сравнение делается невозможным. Всякое же определенное ощущение есть именно *сравнение и различие двух впечатлений*, и если бы *мы* были *нервы* и могли чувствовать в одно время только одно свое движение, одно ощущение, не чувствуя в то же время другого ощущения или следа его в нашей памяти, то никогда не могли бы различить ни одного ощущения, переходили бы от ощущения к ощущению, не сознавая этих переходов.

Всякое же определенное ощущение есть именно сознание этого перехода. Сознавать же какой-нибудь переход значит сознавать разом два впечатления: одно — выходящее из сознания, другое — вступающее в него. Это дело одновременного ощущения двух нервных движений, невозможное для того, что само движется, невозможное, следовательно, для нервов, вся жизнь для которых выражается движением, должно выполняться каким-то особенным существом, которое мы и называем *сознанием*. Основная деятельность сознания именно и состоит в этом соединении различных одновременных движений различных нервов в одно определенное ощущение.

Это основной психологический факт, от признания которого не может отказаться ни один дельный пси-

холог, иначе все психологические явления сделаются для него совершенно необъяснимыми. Если этого факта не признает Вундт, то именно потому, что он крайне плохой психолог и что его книга, имеющая значение для физиолога, представляет для психологии только отдельные, мало обдуманные и противоречащие друг другу фразы. Но Бэн как психолог-специалист не может не видеть этого факта и признает его во всей его обширности, несмотря на свое материалистическое миросозерцание. Вот почему Бэн скорее решается сделать физиологическую погрешность, чем подкопать тот факт, на котором строится вся психология, и признает гипотетический нервный ток, движущийся в нервах, но отдельный от них *.

Однакоже это признание нервного тока, спасая многие психологические анализы Бэна, не спасает его физиолого-психической гипотезы от аристотелевской логики. Если нервный ток, на который так много сваливается у Бэна и волнами которого почти все объясняется, есть нечто материальное, то все материальное, насколько мы его знаем, подвержено тому же закону движения, то-есть *не может двигаться в одно и то же время различным образом;* а если мы представим себе ощущение как движение чего-нибудь материального, нервов или нервного тока, что все равно, то это именно будет невозможное материально соединение двух различных движений в одно время и в одних и тех же материальных частицах, что по человеческому представлению о материи (а что же мы имеем, кроме человеческих представлений?) есть невозможность.

Если же невозможно ощущение как нервное движение, то, конечно, уж в этом отношении невозможны

* Bain's. The Emotions and the Will, p.p. 623, 624, особенно см. примечание под строкой: «Мы не могли бы отличить правой руки от левой, если бы не было чего-то независимого от нервов, передающих впечатления, и что сравнивало бы те впечатления». По Бэну, это, конечно, нервный ток, то-есть та же душа, только с модным названием.

и все психические явления, потому что они все слагаются из ощущений.

Вот та грань, определяемая психологическим фактом, за которую никогда не переступит теория объяснения психических явлений как движений нервов.

5) Все, что мы до сих пор сказали в опровержение материалистической теории, относится вполне и к сделавшемуся у нас знаменитым месту из «Физиологических писем» Карла Фогта. Однакоже мы считаем не лишним взглянуть поближе на эту знаменитую тираду, так часто повторяемую у нас на разные лады. Вот она:

«Я полагаю, — говорит Карл Фогт, — что каждый естествоиспытатель, при сколько-нибудь последовательном размышлении, придет к тому убеждению, что все способности, известные под названием душевной деятельности, суть только отправления мозгового вещества, или, выражаясь несколько грубее, что мысль находится почти в таком отношении к головному мозгу, как желчь к печени или моча к почкам. Принимать душу, для которой головной мозг служит инструментом, которым она работает по произволу, довольно затруднительно. В таком случае, мы должны были бы принять для каждого отправления нашего организма особенную душу — и при таком множестве бестелесных душ, управляющих отдельными отправлениями, мы никогда не могли бы понять нашу жизнь. Отправления тела повсюду обусловливаются формой и материей, и каждая часть тела, имеющая особенное устройство, необходимо должна иметь и особенное отправление» *.

Во-первых, явления, известные под именем душевных отправлений, то-есть чувство и выражение его — движение, показываются и у таких животных, у которых нервная система еще никем не открыта, а

* Физиологические письма Карла Фогта. Перев. Бабкина и Ламанского, стр. 335, 336 и 337.

тем более нет мозга, как, например, у зоофитов *. Следовательно, *с полной достоверностью* еще никак нельзя сказать, что там, где нет мозга, нет и явлений душевной жизни, хотя, конечно, можно надеяться, что это будет доказано.

Во-вторых, мы на самих себе замечаем, что не всегда присутствие нервов и получаемое ими впечатление условливают чувство. Так, например, сосредоточив сильно на чем-нибудь внимание, мы не слышим звуков, которые расслышали бы очень ясно, если бы внимание наше не было отвлечено чем-нибудь другим. В порывах сильных душевных движений мы не ощущаем иногда вовсе такой боли, которая заставила бы нас страдать, если бы душа наша не была увлечена в другую сторону. Это необходимо предполагает в нервах *нечто такое*, что может отвлекаться от одних органов нервной системы и сосредоточиваться на других.

Правда, некоторые физиологи, как, например, Льюис **, называют *несостоятельной гипотезой* ту мысль, что если ощущение не замечено, то его и вовсе нет.

Но мы уже доказали и теперь еще скажем, что если поставить рядом две мысли: *ощущение есть то, что мы ощущаем*, и *могут быть незамеченные нами ощущения*, — то ясно будет само собой, которая из этих двух мыслей будет гипотезой и которая фактом, и притом таким фактом, который испытывается ежеминутно всем человечеством.

Если какая-нибудь система должна прибегать для доказательств своей истинности к таким гипотезам, как *неощущаемые ощущения*, то это одно уже достаточно показывает, как слаба эта система.

В-третьих, из того, что мозг *имеет особенное устройство*, а, следовательно, должен иметь и

* Grundzüge der vergleichenden Anatomie, von. G. Gegenbauer, S. 54.

** Физиология обыденной жизни, Льюиса, стр. 411.

особенное отправление, никак нельзя вывести, что это отправление есть именно мышление; так как у мозга, кроме навязываемого ему мышления, есть свои особые функции. Фогту, конечно, должно быть известно, что мозг и нервная система имеют не одно назначение мыслить; он сам же очень хорошо показывает влияние нервной системы на процесс питания, дыхания, биения сердца; да кроме того, мозг и нервы являются необходимыми посредниками при всех автоматических движениях, — следовательно, мы никак не можем сказать, что единственная функция деятельности мозга есть мыслить и чувствовать. Если было бы доказано, что мыслит и чувствует не мозг, то все же функция мозговой деятельности была бы очень сложна. Вот почему приравнивать деятельность мозга в отношении мысли к деятельности печени или почек — значит говорить фразы, лишенные смысла.

В-четвертых, наука потому приписывает отделение желчи печени, а отделение мочи — почкам, что убедилась *на факте*, что почки отделяют мочу, а печень желчь. Но открыт ли подобный факт для мозга в отношении мысли? Доступно ли это отделение, не говорим уже одному из наших внешних чувств, но даже нашему представлению? Может ли самая беззаботная фантазия представить себе мысль в виде жидкости или газа? Открыты ли в мозгу какие-нибудь условия, которые могли бы объяснить, каким образом он порождает мысль и чувство? Если же это все *иксы*, то на основании каких известных данных применяет Фогт процесс мышления к отделению желчи и мочи?

Правда, Фогт ссылается на Молешотта *, который говорит: «Мысль — движение, превращение мозгового вещества». Но эта новая фраза показывает только, что Молешотт, точно так же, как и Фогт, неистощим на фразы, лишенные смысла. *Мысль — превра-*

* Физиологические письма, К. Фогта, стр. 335 (примеч.).

щение мозгового вещества... во что? Во что же превращается это мозговое вещество? в мысль? Но разве может кто-нибудь понять превращение вещества? Какая же человеческая голова может представить себе мысль в виде превращенного вещества и во что превращенного? Кто видел это превращение? Есть ли хотя малейшие данные, которые нас наводили бы на него? Не сам ли Молешотт говорит в другом месте, что превращение одного химического элемента в другой немыслимо, как и уничтожение вещества?

Далее Фогт говорит, что принимать душу, для которой головной мозг служит инструментом, довольно *затруднительно*. Правда,но не в тысячу ли раз затруднительнее представить себе мысль и чувство в виде вещества, подверженного нашим пяти внешним чувствам (другого вещества мы не знаем и знать не можем), то-есть мысль с весом, плотностью, запахом, вкусом и т. п.?

Пятое. В словах же Фогта, что, приняв душу, мы должны были принять особенную душу для каждого отправления нашего организма, нет смысла, так как нет надобности принимать души для автоматических движений, которые могут быть возбуждены и в трупе *.

Шестое. «Отправление тела, — говорит Фогт, — повсюду обусловливается формой материи, и каждая часть тела, имеющая особенное устройство, должна иметь необходимо и особенное отправление». Но в том-то и вопрос: нашла ли физиология в мозгу условия, делающие его мыслящим органом, такие же или хотя сколько-нибудь подходящие условия, какие мы находим, например, в легких, делающие этот орган органом дыхательного процесса? А если не нашла, если ни в анатомическом устройстве мозга, ни в химическом его составе, ни в физиологических его отправлениях, доступных наблюдению, мы не видим

---

* См. о том же выше, в главе о «рефлексах», и ниже — в разборе системы Спенсера.

никаких условий, которые могли бы показать возможность таких явлений, каковы сознание, чувство, мышление и произвол, то по какому же праву поставим мы мозг в такое же отношение к психическому процессу, в каком находятся легкие к процессу дыхания или печень к процессу отделения желчи? Фогт говорит, что всякий рассуждающий естествоиспытатель придет к этой его мысли, мы же думаем, что принятие этой мысли какой-нибудь головой покажет только, что в этой голове мало знаний по естественным наукам и психологии и еще меньше логики, а преобладает одна беспорядочная фантазия. Кто же хорошо знаком не только с процессом отделения желчи, но и с процессом мышления, тот никогда не поставит их рядом.

Седьмое. Физиологи замечают, что количественное и качественное развитие нервного организма идет в параллель с разнообразием и усложнением психических явлений.

Если бы это было вполне доказано, то из такого доказательства можно было бы вывести только, что мозг есть такой же необходимый инструмент мышления, как и глаз — инструмент зрения, хотя никто же не станет доказывать, что превосходно устроенный глаз мог бы видеть без зрительного нерва, а дурно устроенный глаз может видеть хорошо при нормальном развитии глазного нерва.

Но самая параллель между развитием мозга и психическим явлением находится еще на младенческой ступени гипотезы.

У муравья вся нервная система состоит из нескольких узелков, а между тем тот же Фогт, который ставит умственные способности в полную зависимость от развития мозга, называет муравьев умненькими животными, обладающими таким же развитым языком, как и мимический язык глухонемых *.

* Физиологические письма, 1864, стр. 458.

Физиологи находят соответствие в количестве извивов большого мозга с развитием умственных способностей животного, но у самой глупой овцы больше мозговых извивов, чем у самой умной собаки, так что материалист Бэн, несколько скандализированный этим фактом, невольно восклицает: «К несчастью, это правда» *.

Физиология не знает ни *одного* постоянного признака в мозговой системе, на развитие которого могла бы она указать как на верный признак развития душевных отправлений. Но если бы даже и найден был такой признак, то следовало бы еще показать, какое прямое влияние может иметь он на развитие душевных способностей.

«Чем более животное поднимается в зоологической лестнице, — говорит Молешотт, — то-есть, чем более развитие его приближает его к человеку, тем более большой мозг прикрывает мозжечок» **.

Но почему же Молешотт не потрудится показать: какое влияние может иметь прикрытие мозжечка большим мозгом на развитие душевных способностей?

Если нам говорят, что чем шире грудь, тем дыхание совершается легче, то мы понимаем это, потому что понимаем, как от обширности легких зависит совершенство процесса дыхания. Если нам говорят даже, что важное преимущество человека перед другими животными состоит в том, что он может стоять на ногах и свободно действовать руками, то и это мы понимаем, хотя можем не приписывать этому признаку такого большого значения. Но если нам говорят, что человек потому умнее обезьяны, что у него расстояние между глазами больше и что верхние и нижние зубы у него сходятся прямее, то мы уже решительно не пони-

---

* The Senses and the Intellect, p. 12, в примечании.

** La circulation de la vie, par Moleschott, T. 2, p. 158. А у умненького муравья и еще умнейшей пчелы и хитрейшего паука нет даже ни большого мозга, ни мозжечка.

маем, какое влияние на душевное развитие человека могут иметь эти физические его отличия. Точно так же, если нам говорят, что человек и обезьяна умнее других животных, потому что у них мозжечок более закрыт большим мозгом, то не вправе ли мы спросить: почему же большее закрытие мозжечка имеет такое сильное влияние на большее душевное развитие животного?

Молешотт * ссылается на открытие Грациоле, указавшего на различие между мозгом животных и человека, состоящее в том, что у человека два из мозговых извивов значительны и больше выдаются, но показал ли Грациоле или Молешотт, как это едва заметное и так долго не открываемое различие (да и теперь открытое ли с полной достоверностью?) могло повести к тому, чтобы подарить человека даром слова и всеми теми средствами развития, какими жизнь человеческая так далеко ушла от жизни обезьян?

Высокое ли понятие возымели бы вы об образовании и умственном развитии человека, который поверил бы ярмарочному фигляру, утверждающему, что в его руках волшебная палочка, могущая делать чудеса? А не то ли же самое утверждает Молешотт, указывая на какую-нибудь черту в мозгу человека и приглашая нас *верить*, что эта черта — источник всего развития человечества?

Если бы кто-нибудь доказывал нам, что рояль играет сам собой, без артиста, то мы были бы вправе поверить ему только в том случае, если бы он, поднявши деку, показал нам внутри рояля механизм, заставляющий инструмент играть. Точно так же *здравая наука только тогда может принять положение, что мозг мыслит, чувствует и желает сам собой, вследствие своих самостоятельных движений, когда анатомия и физиология покажут в самом устройстве мозга причину самостоятельных движений и притом*

---

* Ibid.

таких движений, которые были бы ясными причинами мысли, чувства и желания. Показали ли это естественные науки? Нет, перед нами лежит мертвая, мягкая масса без малейших признаков движения и самостоятельной жизни, и надобно быть уж очень ослепленным авторитетом Молешотта и Фогта, чтобы поверить им на *слово*, что эта неподвижная масса, не дающая нам своим устройством никакого намека на происхождение чувств, мыслей и желаний, тем не менее мыслит, чувствует и желает.

Напротив, насколько мы теперь знакомы с анатомическим устройством мозга, то находим причины утверждать, что устройство это противоречит психическим отправлениям, а не только их не объясняет. Так, мы видим в мозгу половинчатое устройство, и медицинские наблюдения, сопровождаемые потом вскрытием, показали случаи, в которых при совершенном повреждении одной половины большого мозга больной продолжал попрежнему думать и чувствовать. Если при этом замечалось скорейшее утомление, о котором говорит Молешотт *, неприятно скандализированный этим фактом, то что же удивительного, что больной человек утомляется скорее здорового? Для этого достаточно гриппа, лихорадки, дурного пищеварения.

Молешотт говорит **, что человек одним глазом видит так же хорошо, как и двумя: это, во-первых, неправда, а во-вторых, если бы было и правда, то доказывало бы только то, что человек видит собственно не глазом и что глаз есть только орудие зрения. Если же мозг *сам мыслит*, то деятельность его должна ослабеть наполовину при атрофии одной его половины; и если этого не бывает, то, следовательно, есть в мозгу что-то такое, что не уменьшается при уменьшении мозга наполовину и действует точно так же и с такой же силой в половине, как и в целом.

---

* La circulat. de la vie, T. II, p. 161, 162.

** Ibid.

Восьмое. Защитники тождества мозга и души указывают на влияние болезней нервной системы на душевные отправления: так, говорят они, разлитие желчи заставляет человека сердиться, затрудненное дыхание порождает капризы и т. д. Но психолог может указать на обратное действие души на тело: гнев, порожденный психическими влияниями, заставляет желчь разливаться, тяжелая и постоянная грусть производит затруднение дыхания и чахотку и т. п. Это показывает на связь души с телом, а не на то, что душа есть тело; показывает на подчинение души телу на столько же, *по крайней мере*, на сколько тело подчинено душе. Само знаменитое изречение: «mens sana in corpore sano» не выдерживает никакой критики. Чаще всего выходит наоборот: и люди, отличающиеся физическим здоровьем, нередко отличаются в то же время не только слабым умом, но и ничтожеством воли и вообще неразвитием психической жизни. Вольтер всю жизнь умирал; Руссо был слабого здоровья и ипохондрик; Бокль был постоянно болен; Дарвин тоже не отличается здоровьем; да и у нас в России: Белинский, Гоголь все это были больные, чуть живущие люди. Где же тут «mens sana in corpore sano»? Сам Бенеке, ставящий душевные явления в такую зависимость от телесных условий, должен сознаться, что это отношение имеет полное значение только в детстве *. А мы могли бы сказать, что и при этом ограничении мысль все-таки остается ложной: самые болезненные дети в учебных заведениях далеко не являются самыми тупыми, а чаще бывает наоборот. Конечно, это объясняется развитием нервной системы за счет других систем, как мы это показали выше, но само чрезмерное развитие нервной системы является следствием преждевременной и чрезмерно усиленной душевной жизни, на что мы также обратили внимание педагогов в своем месте.

* Erziehungs- und Unterrichtslehre, von Beneke, 1864, Erst. B., S. 22.

III

Материалистическая психология в виде системы. — *Герберт Спенсер.* — Происхождение сознательных процессов из бессознательных. — Искание методы метод. — Постепенный переход физических явлений в душевные. — Отсутствие границ между ними. — Определение жизни. — Почему ледник не попал в организмы?— Дальнейшее развитие определения жизни. — Материализм сходится с гегелизмом. — Отношение жизни к окружающей ее среде. — Как из процесса питания возникают чувства. — Специализация жизненных отношений. — Возникновение умственных процессов из физических. — Рождение обобщений и слова. — Отчего жизненные явления становятся сознательными? —Чудо, известное под именем сравнения. — Онтологические попытки Спенсера.

Метафизирующие физиологи обыкновенно не проводят своих идей по всем физиологическим явлениям и довольствуются тем, что в конце сочинения или в различных местах бросают несколько неясных психологических фраз.

Мы познакомились уже с самыми ходячими из этих физиологических фраз и показали, как мало в них научного, а часто и логического смысла. Но нет ничего труднее и неприятнее, как бороться с такими фразами, именно потому, что они — фразы, не исходят из одной коренной мысли, которую можно было бы подвергнуть критике и тем самым опровергнуть или подтвердить и все последствия, из нее проистекающие. Такие фразы задевают многое и не объясняют ничего; но они вредны именно тем, что оставляют в голове какой-то *призрак* знания, который избавляет от отыскивания действительного знания, ставит яркую заплату на пробеле наших знаний и тем самым предотвращает серьезное желание пополнить этот пробел, или, по крайней мере, сознать его ясно. Гораздо уже приятнее и плодовитее критика целых систем психологических и философских. Здесь, по крайней мере, видишь, что автор серьезно и добросо-

вестно относится к тем идеям, которые высказывает, и зрело обдумал их сам прежде, чем пустил в печать.

Целые системы материалистической психологии стали появляться в последнее время довольно часто, и некоторые из них обратили на себя справедливое внимание. Таковы системы Ноака, Спенсера, Вундта, а отчасти Бэна и Фортлаге; но этих двух последних писателей мы относим к психологам-специалистам, так как психическое самонаблюдение стоит у них везде на первом плане и предпочитается ими и физиологическим наблюдениям, и философским умозрениям.

Самой стройной, наиболее логически проведенной системой материалистических воззрений на душевные отправления кажется нам система нового английского философа Герберта Спенсера. Она представляет нам то удобство, что, разбирая ее, мы встретимся почти со всеми главнейшими спорами материалистической психологии и, разобрав их здесь, не будем уже иметь надобности разбирать в другом месте.

Герберт Спенсер принадлежит к той блестящей группе новых английских мыслителей, из которой русское общество уже познакомилось с Боклем, Льюисом и Миллем: к ней принадлежит также и психолог Бэн, у которого мы заимствуем так много.

Спенсер во многих отношениях может быть назван последователем Милля; с естественными науками он знаком хорошо, но не специалист в них, что спасает его от узких воззрений на мир, свойственных специализму. Спенсер хорошо знаком и с философскими системами, и даже более философ, чем психолог, так как везде философская мысль преобладает у него над психологическим самонаблюдением. Философия его чисто материалистическая, и он не скрывает этого, как иные германские психологи, но прямо и откровенно идет к своей цели — объяснить душевные явления явлениями материальной природы.

Из двух частей спенсерова сочинения под названием «Основы психологии» вторая больше относится

к психологии, чем первая, а потому мы и займемся исключительно ею.

«Преобладающий характер ума, — говорит Спенсер, — состоит в том, что его процессы сначала не сопровождаются сознанием и только последовательно становятся сознательными *. Так, дети рассуждают, не зная, что они рассуждают, и только эмпирически употребляют свой рассудок. Образование научает взрослого человека направить свой рассудок к известным результатам. Наиболее развитые спрашивают уже сами себя, каким образом они рассуждают, и только немногие достигают той ступени, на которой они сознательно соображают свое мышление с логическими принципами, открываемыми анализом **. Так, например, классификации, принятые ныне естественными науками, большей частью обработаны народами бессознательно, и только впоследствии наука сознала необходимость классификации».

Это так, но не совсем. Конечно, человек разделил, например, животных на зверей и птиц, а организмы на растения и животных, прежде, чем началась систематическая классификация естественных наук; но разве это значит, что это сделано людьми бессознательно? Нисколько. Это значит только, что люди прежде, чем начали заниматься систематически естественными науками, наблюдали природу и классифицировали ее явления, не бессознательно и не без цели, но эта цель была не научная, а практическая, а именно: сходством и несходством с явлениями уже знакомыми выразить особенность нового явления для того, чтобы как самому наблюдателю запомнить новое явление, так и для того чтобы передать его другому в понятной форме.

---

* Это главное основание и психологической системы Вундта, а равно и психологической системы Льюиса, как мы видели это выше.

** Principles of Psychology, by Herbert Spencer. Lond., 1855, p. 339 u. 340.

Положим, человек увидал невиданного дотоле зверя и хочет рассказать другому, что такое он видел. Выполняя свое желание, он непременно приурочит нового зверя к другим, уже известным ему зверям и, таким образом, может быть, совершенно верно приурочит его к тому роду и виду, к которому он действительно принадлежит и к которому потом причислит его наука. Можно ли сказать при этом, что человек действует бессознательно? Нисколько. Он сознает и цель и средства для достижения этой цели, только это сознание вращается в более узком кругу, чем сознание ученого. Человек сознает, что только этим средством *он может* сообщить другому о новом явлении; но он *не думает* о том, что не только он лично, но и всякий другой человек только таким путем, а не иначе, может выразить, для *каждого* другого человека, отличительный характер явления. Когда же человек сознает и это, тогда он напишет логику; когда он приложит логику к естественным наукам, тогда он создаст систему. Первая цель человека была узкая, практическая, конкретная, потом являются уже цели более общие; но мы никак не можем сказать, чтобы в последнем случае он действовал сознательно, а в первом бессознательно. Тут только переменен предмет психической деятельности, а психическая деятельность остается одна и та же, одинаково сознательная.

Но, спрашивается, почему человек выбрал ту самую методу для передачи нового замеченного им явления, которую потом употребляет и наука для своих более обширных целей? Ответ на это очень прост: потому, что другой методы нет, и, следовательно, выберешь ее *поневоле*. Откуда же происходит эта неволя? Она происходит от тех свойств человеческой памяти, которые мы изложили выше: человек запоминает всякое новое явление не иначе, как приурочивая его к другим, знакомым ему уже явлениям. Но в том-то и вопрос: сознавал ли человек эту необходимость или нет? Конечно, *нет*, если вы разумеете под именем созна-

ния отвлеченный психологический закон памяти, выраженный в форме слова; конечно, *да*, если вы назовете сознанием и непосредственное чувство, руководившее человеком в данном конкретном случае. Он сознавал закон необходимости системы, но сознавал его не для всех возможных случаев, о которых он не думал в это время, а только необходимость его в этом конкретном случае. Он должен был *почувствовать* необходимость этого закона в этом конкретном случае; а иначе не удовлетворил бы этой необходимости. Чувство закона было в нем непосредственное, не выраженное в словах; впечатление нового зверя было в нем также непосредственным чувством, не выраженным в словах, только с той разницей, что второе (непосредственное чувство впечатления вновь замеченного зверя) шло у него из внешней природы, а первое из внутреннего, душевного мира. Желая передать другому человеку свое новое знание, он соединяет оба эти чувства в форме слова и, таким образом, полагает начало систематизации науки.

Далее Спенсер приводит пример формирования человеческого языка и указывает на бедность языка у диких народов, у которых число слов ограничивается только необходимейшими вещами. Это справедливо и показывает действительно, что *опыт* развивал язык человека, но вовсе не показывает того, чтобы все эти опыты производились бессознательно. Бессознательный опыт есть, по нашему мнению, логическая бессмыслица. Сознание было, но только в конкретной форме одного опыта, потом оно обобщилось, и вышла грамматика; потом обобщились грамматики и вышли законы грамматики, потом обобщились законы мышления во многих предметах, и вышла логика. Но это вовсе не значит, чтобы человек и на первой ступени не сознавал этих обобщенных законов мышления. Он сознавал их, но только в конкретной форме и выражал в этой конкретной форме. Явилась потребность выразить их в абстрактной

форме логики — он выразил их и так: вот и вся разница.

Признав также положение перехода метод из бессознательного употребления в сознательное выражение, Спенсер ищет методы, по которой формируются человеком методы, или *методу метод*. Замечательно, как Спенсер, начав совсем не с того, с чего начал Гегель, приходит как раз к тому же вопросу, к которому приходит и Гегель в предисловии к своей «Логике».

Для этой цели Спенсер рассматривает, как делались людьми методы. Он полагает, что посредством обобщения, а всякое обобщение вначале есть гипотеза; следовательно, всякая метода начинается с гипотезы. «Отыскивая закон какого-нибудь класса явлений, — говорит он, — необходимо сделать предположение относительно его, и потом уже собирать доказательства для утверждения истины, или неистины предположения» *.

Признав гипотезу за начало всякой методы, Спенсер ищет, как делаются лучшие, вероятнейшие гипотезы, и находит, что они делаются *посредством обобщения*. Чем общее гипотеза, тем она вернее, и особенность, свойственная наиболее различным предметам, есть наиболее фундаментальная, основная особенность. Замечательно, что Гегель именно этим же путем достиг до понятия *бытия* и *небытия* и их примирения в Werden.

Вот почему, по мнению Спенсера, для постройки наиболее фундаментальной гипотезы мы должны идти следующим путем: отыскав общее одной группе явлений, брать другую, у которой с первой нет *никакой вероятной* связи, и искать между ними сходства и во всяком случае сравнивать явления *наиболее противоположные*.

Заметим, между прочим, что, избирая этот путь, Спенсер сам себе противоречит: он берет такой путь,

* Spencer, p. 344.

которым вовсе не шло человечество, хотя и говорит, что мы сознаем те пути, по которым люди прежде шли бессознательно.

Приняв такую необыкновенную методу, Спенсер прежде всего обращается к душевной и телесной жизни и говорит: «Хотя мы смотрим на душевную и телесную жизнь как на различные, однако нужно только несколько подняться над обыкновенным взглядом, чтобы видеть, что это только подразделения жизни вообще и что между душевной и телесной жизнью нельзя провести никакой демаркационной линии, разве только произвольно» *.

Это единение телесной и душевной жизни Спенсер основывает на постепенности явлений. «Если, — говорит он, — от человека ученого, строящего свои изыскания на полном понимании метод, им употребляемых, мы спустимся к человеку обыкновенного воспитания, который рассуждает хорошо и понятно, но сам не зная как, и потом опять ступенью ниже, к крестьянину, высшие обобщения которого не обширнее местных потребностей; если мы спустимся еще ступенью пониже к дикарю, которого способность считать не превышает способности собаки; если потом возьмем высшее четвероногое, действия которого почти так же разумны, как действия школьника, и язык которого, непонятный для нас, более или менее понятен для животных того же рода...»

...Вы так и ждете, что, сравнивая низшего человека с высшим животным, Спенсер найдет различие в том, что из низшего человека может выработаться высший человек, а из высшего животного не может выработаться низшего человека; но Спенсер пропускает это различие, которое противоречило бы его миросозерцанию, и идет спокойно далее, как будто этого противоречия не существует.

«Если, — продолжает он, — от умнейших животных четвероногих мы дойдем до таких животных, ко-

* Spencer, p. 349.

торые не представляют способности сообразовать свои действия с специальными условиями и которые руководятся так называемым инстинктом, если от высших инстинктов, сложная комбинация действий которых производится сложной комбинацией стимулов, мы будем спускаться до животных, в которых так называемые стимулы и происходящие от них действия все менее и менее сложны; если дойдем до рефлективного действия, в котором простое действие следует за простым стимулом, и, оставив животных, в которых есть ирритация нерва и сокращение мускулов, спустимся до животных, лишенных нервной и мускульной системы, и откроем, что в них раздражаемость и сократимость проявляются в той же самой ткани, которая исполняет процессы питания (ассимиляции), отделения, дыхания и воспроизведения; если, наконец, мы заметим, что *каждый из фазисов интеллигенции* * переходит в следующий посредством такого же множества видоизменений, и видоизменений таких мелких, что их невозможно перечислить и описать, — то мы должны прийти к факту, что нет определенной линии раздела между явлениями души и явлениями жизненности вообще» **.

Установив такую градацию, Спенсер пускается отыскивать общее для всех этих проявлений жизни, предполагая, что если он найдет такую общую характеристику, то из этой характеристики выйдет определение, *что такое жизнь вообще*. Здесь начинается его замечательная попытка найти *с реальной точки зрения* ***, не употребляя уже прежних устаревших понятий: идеи, органа и силы, что такое жизнь и чем отличаются органические существа от неорганических?

* Интеллигенция у Спенсера есть собирательное имя для всех душевных явлений; слово *душа* он почти не употребляет, хотя и вынужден часто употреблять слово *душевный* — до того испорчен язык идеалистическими заблуждениями человечества.

** Ibid., p. 349, 350.

*** Ibid., p. 353—365.

Разобрав критически некоторые прежние определения жизни, он, наконец, дает свое и говорит: «жизнь есть определенная комбинация разнородных перемен, как одновременных, так и последовательных» (Life is the definite combination of heterogeneous changes both simultaneous and successives).

Но замечательно, что, дав это определение, Спенсер вынужден тут же сознаться, что под это определение подходит и горный ледник.

«Ледник, — говорит Спенсер, — может быть приведен в пример, как явление, представляющее почти столько же комбинаций в своих переменах, как и растение низшей организации. Он находится в постоянном процессе роста и убыли: он движется, и движения его непосредственно зависят от таяния; он испускает потоки воды, которые вместе с его движениями подчиняются ежегодным переменам. В продолжение лета его поверхность попеременно оттаивает и замерзает, и от этих оттаиваний зависят все вариации в его движениях и испускании воды. Таким образом, мы видим в леднике: рост, убыль, перемену температуры, перемену состава, изменение в быстроте движений, перемену в извержениях — и все это идет во взаимной зависимости: об леднике, следовательно, можно сказать то же, что и о животном, что беспрестанные уподобления и выделения (integration and desintegration) переменяют совершенно его субстанцию, не нарушая его индивидуальности» *.

Что же? Почему же Спенсер не признает ледника за организм и жизнь ледника за жизнь органическую? Вместо того, чтобы идти далее, он должен бы показать нам прежде, почему он удерживает свое определение жизни, и в то же время не признает ледника живым. Разве он не знает, что в законах природы нет исключений? Может быть, отыскивая отличие ледника в его физико-механической жизни от существ, живу-

* Ibid., p. 361.

щих жизнью органической, Спенсер и нашел бы то, чего ищет, — определение органической жизни. Без сомнения, эта попытка и была им сделана; но так как здесь беспрестанно он натыкался на: «идею, орган, силу» — слова, вышедшие из моды, и так как его задача была избегнуть этих слов во что бы то ни стало, то он и не мог отличить ледника от организма. Да и он ли один? Нет, все материалистическое миросозерцание, разорвавшее всякую связь с прежними воззрениями, *не отличит ледника от организма*. Если материалисты логичны, то они должны признать ледник за организм. Почему же они этого не делают? Потому, что в них живо человеческое чувство истины, которое не могло быть вырвано крайностями узкой теории.

Признавая неточность своего определения, Спенсер говорит, что «ни в своих одновременных, ни в последовательных переменах неживые тела не представляют *такой* определенности комбинаций, какой отличаются тела живые, и так как именно *увеличением* этого свойства (определенности в сложных переменах) отличается высшая жизненность от низшей жизненности, то и следует вообще ею отличать жизненность от неорганических процессов».

Выше, как мы видели, Спенсер показывает *постепенность* в явлениях органической природы для того, чтобы соединить их в одну группу и показать, что между жизнью человека, животного и растения нет никакой существенной разницы и нельзя провести демаркационной линии; здесь же, наоборот, он *степенью* определенности комбинации различает неорганическую природу от органической. Следовательно, в одном случае *степень у Спенсера служит средством различия*, а в другом — *средством соединения*: это значит мерить не одной мерой.

Но взглянем на самое определение Спенсера.

1) Прежде всего кидается в глаза, что под именем жизни он разумеет *отношение*, математическую фор-

мулу, нечто существующее только в абстракте. Где же он доказал причину существования такого отношения? Где же он показал, что как только устанавливается такое отношение между неорганическими элементами природы, так и начинается явление жизни? Вот у ледника есть такие отношения, а жизнь не начинается. Физиологи, принимающие определение жизни, выражаемое Льюисом или Спенсером, более идеалисты, чем прежние физиологи, признававшие жизненную силу. Там предполагалось, по крайней мере, что-нибудь кроме идеи; здесь же чистая идея — математическое отношение. Вот почему первая гипотеза вероятнее для воображения, чем вторая, показывающая нам идею, беспричинно превращающуюся в факт.

2) Слова «определенная комбинация», да еще и с определенным членом: The definite combination вместо: a definite combination * показывают нам только забавное усилие обойтись без вышедшего из моды слова — «идея», хотя эта *усиленная определенность* не что иное, как та же старая, прежняя идея, по которой совершаются в организмах разнородные изменения не как попало, а определяясь в своем порядке стремлением к результату, которого они достигают. Но философу-материалисту нужно было выкинуть слова: «идея, цель, сила», и вот у него родилось это определение жизни, отвергаемое логикой, и отвергаемое фактами тех же естественных наук.

В следующих главах Спенсер отыскивает отношение между жизнью и тем, что ее окружает; то-есть, признав жизнь за отношение, он отыскивает *отношение отношения к отношениям*... Так-то улетучивается материализм в самые неуловимые умосозерцания гегелизма.

«Есть,— говорит Спенсер,— неизменно и необходимо — известное соотношение между жизненными функциями каждого организма и условиями, в которые он

* Ibid., p. 363.

поставлен»; и потому он так дополняет свое определение жизни: «Жизнь есть определенная комбинация разнородных перемен, одновременных и последовательных в их соотношении с внешними сосуществованиями и последствиями (Coexistences and Sequences) — то-есть явлениями, окружающими организм в пространстве одновременно, и явлениями, появляющимися (одно за другим) в течение времени» *.

Но так как такое отношение внутренних процессов существа к внешним, окружающим его явлениям есть и в неорганических существах, то Спенсер говорит, что в подобных явлениях неорганической природы мы не замечаем связи между переменами и сохранением вещи, которая подвергается этим переменам, в жизненных же переменах связь эта ясно видна. Так, растение, для которого необходим свет, наклоняется в ту сторону, где больше света, и т. п.

Это явление могло бы остановить Спенсера и показать ему, что кроме соотношений есть какая-то цель в этих соотношениях и, следовательно, что эти соотношения не случайны, и если произошли вследствие физической необходимости, то сама эта необходимость такова, что удовлетворяет идее существования жизни. Но это помешало бы ему достичь предположенной цели; а потому он идет далее и показывает нам известную необходимость питания для каждого органического существа.

По своему обыкновению, он берет самые низшие органические существа и показывает, что для того, «чтобы жизненные перемены могли происходить, необходимо, чтобы существо самое простое, состоящее из одной клеточки, помещено было в такую среду, которая заключала бы в себе элементы, необходимые для таких перемен» **.

Кто же этого не знает? Но кто же знает, как появляются органические существа в тех элементах, кото-

* Ibid., p 365.
** Ibid., p. 369.

рые им необходимы? Невозможность рождения организмов без зародыша, кажется, достаточно доказана наукой, чтобы об этом нужно было распространяться. Но достаточно ли одной *возможности* соотношений, которые мы замечаем между простейшим организмом и окружающей его средой, чтобы органическая жизнь началась, сделалась *действительностью*?

Здесь мы видим новый пример, как материализм, желая выйти из состояния фразерства, в котором он пребывает у Фогта, Молешотта и К°, и построиться в логические формы, невольно увлекается в трансцендентальнейший гегелевский идеализм, который говорит: «что возможно — то необходимо, а что необходимо — то действительно». Здесь мы видим то же самое: малейшая замеченная *возможность* в идее сейчас перескакивает в *действительность*.

Теперь задача для Спенсера упрощается: ему следует только показать перемену в явлениях, окружающих организм, и из нее уже прямо вывести необходимость перемены в устройстве организма. Начиная по своей методе с явлений простейших, он мало-помалу доходит до того, что ставит в тот же ряд явлений и умственные процессы, которыми мореплаватель рассчитывает свое положение на море, и т. п. Конечно, и здесь есть соотношение внутренних процессов с внешними обстоятельствами, и Спенсер прав, присоединяя к своему определению жизни слова: *постоянное приноровление внутренних отношений к внешним*.

Но что же такое приноравливаться в организме к внешним отношениям? К чему привязано это свойство приноравливания? Если нет силы без материи, то и подавно нет силы без субстрата. Если же жизнь есть только *отношение*, то и это свойство приноравливания будет принадлежать отношению, и, таким образом, мы получим отношение, имеющее свойство приноравливаться к внешним отношениям, или ту же *самую из себя самой развивающуюся идею Гегеля*.

Далее Спенсер показывает, что *степень жизни зависит от степени усложнения отношений*. Жизненный процесс, происходящий в растении, показывает только приноравливание к элементам, окружающим его корни, кору, листья, и разнообразится с варьяциями, производимыми в этих элементах солнцем. Жизнь червяка состоит из действий, имеющих отношение почти исключительно к осязаемым свойствам окружающих вещей. Жизнь птицы соответствует уже громадному числу сосуществований и последовательных перемен в окружающем, распознаваемых зрением, слухом и другими внутренними комбинациями, и так далее до человека.

При этом Спенсер замечает, что чем разнообразнее внутренние отношения, могущие соответствовать внешним переменам, тем и жизнь продолжительнее. Этому противоречат, правда, такие существа, как дерево или черепаха; но у Спенсера готов ответ, что дерево защищается-де своим стволом, а черепаха твердым щитом!

«Смерть организма, — продолжает Спенсер, —наступает тогда, когда внутренние его соотношения не могут более соответствовать внешним; но если бы организм мог приноравливаться ко всем возможным переменам во внешнем мире, то из этого возникло бы вечное сосуществование и абсолютное знание» *.

Мечта о том, что наука доставит человеку вечную жизнь, не раз уже промелькала у новых материалистов. Так, например, в известном сочинении Ренана.

Замечательно также, что материализм в своих мечтах приходит к возможности существа, могущего приноровиться по своему всезнанию ко всем возможным переменам в мире, то-есть почти к возможности божества.

Затем Спенсер обращается к таким организмам, которые могут приноровляться к сосуществованиям, а не к переменам во времени, и гибнут при всякой

* Ibid., p. 383

перемене. Таковы Protococeus nivalis— красный снежный гриб, и из животных Gregarina. Protococeus, говорит Спенсер, не может приладиться к новым состояниям в своей среде и гибнет при наступлении перемен в этой среде: снег тает, и грибок исчезает. То же самое делается с грегариной — одноклеточным созданием, обитающим во внутренностях некоторых насекомых.

Но вот в чем вопрос: грегарину естествоиспытатели, вероятно, потому назвали животным, что эта клеточка обнаруживает движения вследствие ощущения. Спрашивается, зачем ей чувствительность и движение, если она, так же как и Protococeus, не может приладиться ни к каким переменам в окружающей среде? Таким образом, мы видим в этом микроскопическом животном *лишнее* отношение, не соответствующее отношениям внешним; а в философии Спенсера новое противоречие. Он, как увидим мы дальше, везде доказывает, что чувство и движение суть только новые средства к сохранению и продолжению жизни организма; а тут на первой же ступени своего анализа противоречит сам себе.

В следующей главе Спенсер рассматривает разнообразные отношения жизни к окружающей ее среде.

Мы видели, — говорит он, — низшую жизнь, продолжающуюся только до тех пор, пока все окружающее ее остается неизменным. Следующую ступень жизни занимают организмы, обнаруживающие соотношения с самыми *общими* переменами в окружающей среде: таково растительное царство *. Это — перемены в количестве света и тепла: они не только самые общие и совершаются с большою регулярностью во времени, но и обнаруживают влияние на всю массу среды, которой окружен организм. Вследствие своей периодичности и всеобщности, а равно и сравнительной медленности, перемены эти производят только ту небольшую степень разнообразия в окружающем,

* Ibidem, p. 390—391.

которой соответствует небольшая степень разнообразия видимых перемен в жизни растения. Но в растении нет соотношения к механическим действиям в окружающей его среде: оно не может защищаться от червяка, грызущего его корень, или от травоядного, обрывающего его листья. Кроме того, перемены в растении соответствуют только таким переменам в среде, его окружающей, которые непосредственно его касаются.

Таким образом, степень развития жизни соответствует степени усложненности внутренних перемен в организме, дающей организму возможность противодействовать усложненности внешних перемен и защищать жизнь свою, т. е. степенью возможности самосохранения измеряется степень развития жизни. Под это подводит Спенсер и умственную деятельность человека, видя в ней только средство самосохранения и забывая множество явлений в человеческой жизни, которые прямо противоречат этому взгляду, забывая искусство, а отчасти и науку, которые часто не имеют никакой практической цели, а равно забывая и те явления, когда человек прямо действует на сокращение своей жизни, чтобы удовлетворить другим своим стремлениям, или даже сознательно жертвует ею, или, наконец, отказывается от нее добровольно — чего бы он не сделал, если бы самосохранение было основой всех его действий.

Всю группу внешних чувств Спенсер подводит под идею расширения отношений в пространстве. Растение с своими внутренними отношениями соответствует только тем переменам во внешней их среде, которые непосредственно их касаются. Животное соответствует и тем переменам, которые находятся от него на большем или меньшем расстоянии. Этот прогресс расширения отношений в пространстве идет вместе с развитием обоняния, зрения и слуха, а потом и высших способностей *.

---

* Ibidem, p. 394.

Об осязании не упоминает Спенсер потому, что принимает вместе с Демокритом все чувства за измененное осязание. О вкусе не говорит потому, что принимает его за переходную ступень между обонянием и осязанием. В этой главе есть очень много верных, остроумных заметок, и мы воспользуемся многими из них, говоря специально о внешних чувствах. Мы не видим только, каким образом *из питания растений может возникнуть осязание*. Мы понимаем очень хорошо, что химический процесс, совершающийся при питании в ткани микроскопической амебы, *может быть* ощущаем, но понимаем так же хорошо, что он может быть и не ощущаем, как не ощущаем мы многих химических процессов, совершающихся в нашем организме, как не ощущает их и растительная клеточка, в ткани которой происходит точно такой же процесс питания, как и в ткани амебы. Растения также выбирают пищу, которая им нужна, и для этого они не нуждаются в ощущении.

«Ясно, — говорит Спенсер, — что осязание, рассматриваемое как физиологический акт, есть только видоизмененное уподобление (питание) *».

Нет, вовсе не ясно: мы видим только то, что процесс уподобления совершается в растениях и не ощущается ими; а совершаясь в животных, сопровождается ощущением, если уж принять, что низшие породы животных ощущают только процесс уподобления.

Желая вывести чувство зрения, таким же незаметным образом, из растительных процессов, Спенсер указывает на изыскания профессора Шульце, который открыл тождество между хлорофиллом растений, подверженным, как известно, химическому действию света, и подкрашивающим веществом гидр, турбеллярий и многих других инфузорий, заметив при этом, что гидры обыкновенно избегают света и прячутся в угол сосуда. Из этого, по мнению Спенсера, прямо

* Ibidem, p. 399.

выходит, что чувствительность к свету, обнаруживаемая гидрами, происходит от действия света на содержащийся в них хлорофилл, и что, следовательно, способность, которой обладают первоначальные ткани, отличать свет от темноты, способность, составляющая зародыш способности зрения, есть только результат видоизменения, производимого светом в общей жизненной деятельности. Вероятность этой гипотезы подтверждается еще тем, что наше тело удерживает физиологическую чувствительность к свету, который производит действие на нашу кожу, изменяя ее питание, отчего она темнеет *.

Но не наоборот ли? Не чувствуя, как у нас делается загар, мы имеем прямое указание на то, что химическое действие света на организм может происходить без ощущений и что из химического влияния света на растительные процессы, как его ни переворачивай, ощущения никак не выйдет. Да и зачем оно? И без него влияние произойдет. Это было бы только ненужное усложнение внутренних отношений, не соответствующее отношениям внешним, была бы невозможная, по Спенсеру, ошибка природы.

Точно так же несправедливо замечание Спенсера и о слухе. Конечно, сотрясение воздуха действует на кожу, на нервы осязания, но ведь мы ощущаем кожей сотрясение воздуха, а не звуки.

«Все, что передает нам зрительный нерв, — говорит Гельмгольц, — передает нам в форме светового ощущения, будет ли то солнечный луч, или удар по глазу, или электрический ток в глазу. Тот же самый солнечный луч, который мы называем светом, когда он падает в глаз, называем его теплом, когда он действует на кожу» **.

Далее Спенсер доказывает, что с развитием чувств расширяется возможность в организме видоизменять

* Ibid., p. 401.
** Wissenschaftliche Vorträge, von Helmholtz, S. 49.

свои внутренние отношения соответственно переменам, совершающимся в пространстве, отстоящим от организма все дальше и дальше. Он не замечает только, что и тут противоречит сам себе, потому что, собственно говоря, такая перемена во внешнем для нас мире, которая не касается организма непосредственно, не может иметь на организм никакого влияния. Дрожание светового эфира так же непосредственно касается органа зрения, как и влага, наполняющая воздух, касается листа или поры растения. Следовательно, *отдаленностью* ощущаемых перемен нельзя установить различия между растениями и животными и различия в совершенстве животных организмов.

Далее Спенсер, как и вообще материализм, впадает в другое противоречие. Он, конечно, ставит совершенство психических отправлений животного в непосредственной зависимости от совершенства внешних чувств; но тут же должен согласиться, что у человека внешние чувства развиты гораздо менее, чем у многих других животных *. «Но человек, — говорит Спенсер, — употребляя более непрямые средства, так приноровляет внутренние отношения к внешним, что такого приноровления не могут достигнуть другие животные. Эти средства приноровления суть географические карты, хронометры, телескоп» и т. п.

Странная ошибка! Но разве для того, чтобы достичь этих побочных средств, если все достигается одними внешними чувствами, разве человеку не нужны были более тонкие чувства сравнительно с животными? Если же этих чувств нет, то значит, человек достигал этих усовершенствований своих чувств чем-нибудь другим, а не внешними чувствами.

Показав развитие жизненных отношений в приноровлении к переменам в пространстве, Спенсер переходит к развитию отношений жизни сообразно с переменами во времени и показывает, как человек с помощью на-

* Spencer, p. 409.

уки бесконечно расширил эти отношения, предсказывая появление кометы за несколько тысячелетий. Но во всем этом мы не видим ничего, кроме панегирика человеческому уму.

Затем Спенсер переходит к постепенной специализации отношений.

Амеба, говорит он, не нуждается в особенном пищеварительном органе: она свертывается и обнимает свою пищу, которая всасывается в нее через кожу. Но и она уже должна различать твердое вещество от жидкого и таким образом специализировать свои отношения*.

Но как только кожа и желудок являются отдельными органами, как только появляется возможность отличать не только твердое вещество от жидкого, но и различные роды вещества, то специализация идет все дальше и дальше. «Основной атрибут материи есть сопротивление, и основным чувством является способность отвечать сопротивлению (осязание). Но вместе с этим атрибутом сопротивления являются многие другие атрибуты, отличающие один класс тел от другого, а в соответствии с ними и в организме *постепенно возникают способности* отвечать этим другим атрибутам,—способности, дающие организму возможность прилаживать свои внутренние отношения к большему числу внешних отношений и, таким образом, возрастает специализация отношений»**.

Природа является у Спенсера какой-то волшебницей, которая не только с любовью отыскивает в мире разные отношения и переходит от простых к самым сложным, но и находит средства приноравливаться к ним в организмах. Это приноравливание выражается не только в том, что основная раздражительность дает начало различным чувствам, но в ней же причина усовершенствования в прогрессе каждого чувства.

Что чувство может развиваться от упражнения, а упражнение чувств у животных единственно происхо-

* Ibidem, p. 424.
** Ibidem, p. 425.

дит от потребности питаться и сохранять свою жизнь, и что, таким образом, организм может приспособляться к роду жизни, — это факт, известный давно и во всей обширности развиваемый Дарвином. Но чтобы потребность зрения могла вызвать зрение там, где его не было, на это наука не представила еще никаких доказательств. Зрение может усиливаться и орган зрения развиваться последовательно во многих поколениях животных, но это только при том условии, чтобы был орган зрения, хотя в зародышном состоянии; *где же органа зрения нет, там зрение от упражнения и возникнуть не может по той простой причине, что упражняться нечему*. Странно, как материализм упускал из вида такое простое умозаключение.

Правда, Спенсер намекает на то, что животное без органа зрения подвергается влиянию света и, следовательно, может отличать свет от темноты. Но если слепой чувствует влияние света на руку, то ведь это осязание, а не зрение. Правда и то, что осязание может несколько заменить зрение; но все же оно останется осязанием, если нет такого органа, который бы приходил в разнообразную вибрацию, смотря по разнообразию вибрации светового эфира.

Покончив *так* с возникновением чувств из растительных процессов, Спенсер приступает к решению главнейшей своей задачи — к объяснению такого же возникновения и развития умственных процессов.

«Организм, — говорит он, — не только соответствует специальности внешних явлений, но может и *обобщать* эти специальные явления»*. Но тут, как нам кажется, Спенсер более, чем где-нибудь, впадает в противоречие с самим собой.

В мире все явления распадаются в единичности, *и общих явлений*, соответствующих нашим понятиям, нет и быть не может: нет дерева *вообще* или животного *вообще* и т. д.; следовательно, в этом случае внешние

* Ibidem, p. 438.

предметы вызывают в нас такие психические явления, которым нет ответа во внешнем мире. Что же тут делать с материалистическим определением жизни, как внутренних отношений организма, вызванных влиянием внешних отношений мира? Критическое положение! И любопытно следить, как автор пытается выскользнуть из него.

«Начертить постепенный рост общностей (то-есть понятий), — говорит Спенсер, — начиная с низших и доходя до высших форм жизни — как это мы делали для всех прежних перемен, — чрезвычайно трудно, если не невозможно, потому что по натуре своей этот вид отношений таков, что не проявляется в ясных несложных формах. Расширение отношений в пространстве и времени, точно так же как и их возрастание в специальности, показывается опытным путем. Но внутреннее отношение, идущее в параллель к внешнему отношению, которое есть более или менее абстракт (более или менее! Как будто Спенсер видел во внешнем мире что-нибудь *более или менее* похожее на понятие!), отношение, которое не принадлежит к определенному классу вещей, не имеет своего особенного конкретного воплощения, — такое отношение не может быть ясно выражено в поступке. Не давая начала специальным актам, но служа только к тому, чтобы видоизменять акты, имеющие другое происхождение, — это отношение может быть только раскрыто анализом тех отношений, которые им видоизменяются»*.

Нет! Эти обобщающие внутренние отношения жизни могут быть выражены и выражаются внешним образом, и именно *выражаются в слове*. Все слова суть только обобщения единичных явлений, а для самых единичных явлений у нас нет слова. Если мы хотим означить единичное явление, то говорим, например, *вот именно это дерево*, то-есть говорим *самую общую* фразу, которая относится к всевозможным деревьям,

* Ibidem, p. 439.

так что для указания единичностей нам остается или взять их рукой, или указать на них пальцем, как это заметил еще Гегель в своей «Феноменологии духа». Следовательно, Спенсер неправ, говоря, что процесс обобщения не может выразиться внешним образом. Понятно, однако, почему Спенсер не захотел вспомнить этого общеизвестного факта: факт этот положил бы демаркационную линию между человеком и животным, а этого-то и не желает материализм, стремящийся все связать в один незаметный процесс перехода самых простых физических явлений в высшие психические.

«Прежде чем две фундаментальные особенности, — говорит Спенсер, — которые находятся вместе, при всем разнообразии роста, формы, движения, могут установиться в постоянное отношение сосуществования, требуется, чтобы организм имел способность отождествлять эти особенности и *отделять их от случайных признаков»**. То-есть, другими словами: прежде, чем соединять признаки в понятия, нужно иметь способность отделять признаки от предмета, *отвлекать* их.

Чтобы показать, почему именно у человека в особенности развивается эта способность отвлечения признаков и образования понятий из отвлеченных признаков, а вместе с тем не оторвать человека от других животных, Спенсер доказывает, что развитие отношений обобщения может начаться только тогда, когда специализация их дойдет до высших своих пределов.

«Ясно, — говорит он, — что чем более возрастает разнообразие и специальность групп признаков, тем чаще может быть дизассоциация (отделение) каждого особенного признака от других. Форма, цвет, величина и т. д. находятся во всех комбинациях — но вот два рода животных сходны во всем, кроме цвета, а у других двух животных все сходно, и цвет, так что они различаются только ростом; признак A встречается с признаками B, C и D, потом с признаками G, F,

* Ibidem, p. 440.

H, потом с признаками E, G, B — тогда *должно случиться*, что через умножение опытов, впечатления, производимые этими признаками на организм, будут постепенно разобщаться и сделаются такими же независимыми в организме, как признаки в окружающих явлениях. Таким образом, может возникнуть способность распознавать признаки сами в себе, отделяя их от единичных явлений».

Самая обыкновенная уловка материализма! Наука, например, доказывает, что земной шар был когда-то в таком раскаленном состоянии, что гранит являлся в виде газа, и тогда, следовательно, существование органических зародышей немыслимо. Та же наука доказывает, что ни один организм не появляется без зародыша. Что же делать материализму с этими двумя фактами, когда ему хочется показать самостоятельное появление организма на земном шаре? Громоздить века на века, пока не закружится в голове, и призвать на помощь случай. Мало ли каких случаев могло быть в продолжение бесчисленных веков! То же самое видим мы и здесь, опыт громоздится на опыт, и на конце выскакивает на сцену случай — и из *бесчисленного* числа до крайности *специализированных* отношений появляется обобщенное понятие. Это не более как психический, или лучше — ораторский *фокус*: множить что-нибудь до головокружения и из этого психического хаоса вытащить требуемую мысль.

Но попробуем осветить этот риторический хаос, и может быть, мы увидим в нем отсутствие логики.

В о-п е р в ы х, Спенсер ставит появление понятий в зависимости от крайней специализации ощущений; но самую же степень специализации он поставил выше в зависимость от совершенства органов ощущения. Но так как органы чувств, по его же мнению, у животных развиты лучше, чем у человека, то, следовательно, животные и скорее и далее, чем человек, должны были бы развить специализацию чувств. Отсюда прямой вывод, что животные скорее и полнее людей должны бы-

ли достичь обобщения понятий, а следовательно, способности слова, науки и искусства, которые своим появлением более всего обязаны способности обобщения. А не сам ли Спенсер говорит, что у животных способность обобщения проявляется весьма слабо и то только в высших породах?

Во-вторых, из специализации ощущений, как ее ни развивай, никак не выйдет обобщения, если в организме нет способности обобщения. Наоборот, самое развитие специализации находится в зависимости от способности обобщения. Ботаник именно потому так специализирует растения, что имеет возможность обобщать их: без способности обобщения человек не мог бы заметить и тысячной доли растений, насчитываемых теперь ботаникой.

В-третьих. *На случай* можно, конечно, сваливать все, но, кроме случая (и в чем мог состоять этот случай?!), надобна еще способность воспользоваться случаем. Те же случаи, без сомнения, те же бесчисленные опыты представлялись и животным, почему же они не воспользовались этими случаями и не проложили себе дороги обобщений, понятий — дороги, ведущей к созданию языка, науки и искусства?

Способность обобщения, как признает и Спенсер, основывается на способности отвлечения признаков от единичного явления. *Но на чем же основывается самая эта способность отвлечения признаков и, следовательно, создание понятий*? На чем основывается возможность появления у человека таких понятий, как, например, рост, цвет, движение и т. п., а вследствие того и создание слова, как выражающего всегда или отвлеченный уже признак: красный, сладкий, сильный, или соединение отвлеченных признаков в одно отвлеченное понятие: дерево, зверь, лист и т. п.? Эта способность, как мы думаем, основывается единственно на человеческой *способности самонаблюдения*. Только обращая внимание на свой мысленный процесс, человек мог создать отвлеченное понятие и вме-

сте с тем слово, так как в формации слова мы видим формацию отвлеченных понятий.

Нет сомнения, что слово есть произведение общежития: человек, выросший в одиночку, останется немым, как зверь, только неопределенными звуками выражая чувства боли, голода и т. п. Если же человек захочет выразить другому то, что совершается у него в душе, то должен обратить внимание на самый процесс этого совершения и найти средства какими-нибудь знаками или звуками возбудить тот же самый процесс в душе слушателя. Из этого стремления и рождаются слова языка. Мы, конечно, не знаем, как родились первые слова; но можем по аналогии судить об этом, замечая, как рождаются последующие. Если человек, как мы уже говорили выше, видит новое явление и хочет другому выразить то, что он видел, то он обратит внимание на впечатление, произведенное в нем самом этим новым явлением, и на то соотношение, в которое вступило в его уме это новое явление с прежними, общими и ему, и слушателю. Таким образом, является потребность обобщения явлений, а вместе с тем и возможность обобщения, а вместе с тем и самое обобщение, то-есть понятие и его представитель — слово. Попробуйте рассказать другому о новом явлении — и вы создадите новое понятие, а может быть, придумаете и новое слово.

Вот почему все слова языка находятся между собой в таком соотношении, в каком для нашего сознания находятся явления в мире, и если бы мы могли вполне проследить историю языка в человечестве, то мы проследили бы историю образования понятий, историю отвлечений признаков и их обобщений в понятия.

Имеют ли животные эту способность самонаблюдения — это, конечно, узнать невозможно; но если бы они ее имели, то создали бы язык, потому что способность к членораздельным звукам, приписываемая обыкновенно людям, есть пустое преимущество, которое действительно уже могло развиться от уси-

лий и упражнений. Попугай производит же членораздельные звуки; у дикаря эта способность очень слаба; даже у образованных народов учение и упражнение имеют ясное влияние на усиление способности к членораздельным звукам. Сообразив все это, мы, кажется, можем прийти к заключению, что первые люди едва ли были способнее животных к членораздельным звукам. Если уж какая-нибудь способность может разрабатываться, то, конечно, более всего способность к членораздельным звукам. Что членораздельность есть не более как привычка, это ясно видно при учении глухонемых. Они сначала испускают звуки совершенно животные, но потом, мало-помалу, приучаются к членораздельности. Мнение же некоторых естествоиспытателей*, что у животных есть дар слова, показывает только, что эти естествоиспытатели не понимают, что такое дар слова. Если бы у животных был язык, то мы могли бы выучиться этому языку, как выучиваемся языку дикарей, потому что язык есть обобщение явлений, а обобщение может быть только одно и, следовательно, общее и для человека и для животного.

Способность самонаблюдения, или, иначе, *самосознание,* находит себе прямое выражение в слове, и где мы не находим такого выражения, там не имеем никакой причины предполагать и самосознания. Но, конечно, признание такого отличия человека от животных — отличия, подтверждаемого фактами вроде слова, науки и искусства, не годится для материалистической философии.

Читая книги, подобные спенсеровой, где подбираются отдаленнейшие аналогии, ведущие автора к цели, и пропускаются вопиющие противоречия, из которых одного довольно, чтобы остановить его на полдороге, невольно приходит в голову: неужели это наука? Едва ли! Это скорее искусство, как его определяет Джон-Стюарт Милль, то-есть более или менее искусный под-

* Например, Фогта.

бор фактов для известной практической цели*. Это, если хотите, педагогические сочинения, имеющие целью не познакомить человека с наукой, а воспитать его в идеях материализма.

Из этого разбора положений Спенсера можно уже заключить, до какой степени он вправе был сделать такой окончательный вывод: *интеллигенция* не имеет никаких определенных ступеней и не состоит из независимых способностей, но ее высшие проявления суть только следствия компликаций, возникающих незаметными ступенями из простейших элементов. Так как каждая форма интеллигенции есть в сущности приноровление внутренних отношений к внешним, а эти внешние отношения возрастают в числе, сложности в разнообразии по ступеням, которые не могут быть замечены, то и нельзя провести действительного разграничения между последовательными фазисами интеллекции. Нельзя ни в пространстве, ни во времени означить границы, до которой достигает одна душевная способность, и с которой должна начаться другая, так что названия: инстинкт, рассудок, понимание, концепция, память, воображение, чувство, воля и пр., обыкновенно употребляемые в психологиях, имеют только поверхностную справедливость, и все они сходятся, как ветви одного ствола, который есть приноровление внешних отношений к внутренним**.

Если бы это даже было так, как утверждает Спенсер (а мы видели, что это не так), то показывало бы только недостаточность науки, не умевшей открыть точной причины того различия в душевных явлениях, которое представляет нам природа в организмах, имеющих душевную жизнь. Если мы не сумели открыть причины, дающей такое направление душевным способностям человека, которого не имеют животные; если мы не умели открыть причины развития человека,

* Mill's, Logik, T. II, p. 546.
** Spencer, p. 486.

породившей и слово и науку, то это еще не значит, чтобы мы должны были сознательно смешивать все душевные явления в одну группу и сказать, что «одно явление так незаметно переходит в другое, что между ними нельзя провести границы». Каждое возвышение душевных явлений на новую ступень, без сомнения, имеет, как и все в мире, свою причину, и если мы не знаем причины этого явления, то, тем не менее, самое явление во всей своей особенности стоит перед нашими глазами. В новой науке не трудно заметить направление все соединять и приводить к одному: электричество, свет, теплоту, магнетизм возводить к движению, в человеке отыскивать животное, в животном — растение, в растении отыскивать химическую и механическую комбинацию. Но это направление, как ни полезно оно оказалось для науки, все же есть *одностороннее, временное* ее направление. Если бы науке и действительно удалось *все соединить в одно*, то потом ей же придется также выводить различия и показать причину этих различий: отыскать в растении — растение, в животном — животное и в человеке — человека.

Вот и Спенсер, приняв все душевные способности за фазисы соотношений, общие и физиологии и психологии, тем не менее начинает отыскивать демаркационную линию между явлениями растительной и животной жизни и, окончив свой общий анализ жизненных явлений, переходит теперь к *специальному анализу* душевных явлений*.

«Два большие класса жизненных явлений, из которых одним занимается физиология, а другим психология**, различаются главным образом тем, что в первом из этих классов заключаются *одновременные и*

* Ibidem, p. 488.

** Следовательно, по Спенсеру, психология должна быть одним из отделов физиологии. Он и не замечает, что способы исследования этих отдельных наук совершенно различны: у одной *наблюдение,* а у другой *самонаблюдение.*

последовательные перемены, а в другом одни только последовательные *. С первого взгляда видно, что в жизни идут разом (синхронистически) пищеварение, кровообращение, отделения и т. д., идут в одно и то же время во взаимной зависимости, а действия, составляющие мысль, идут не вместе, а *одно за другим*, только последовательно».

Эту особенность психических явлений замечали, конечно, и старые психологи, но они объясняли ее единством сознания; Спенсер же, совершенно наоборот, хочет объяснить самое явление сознания той особенностью душевных явлений, что они идут одно за другим, а не вместе, и хочет доказать, что в жизненных явлениях сознательность пробуждается именно потому, что они идут в последовательном порядке.

Разве наука не открывает последовательного порядка в жизненных явлениях, не обнаруживающих сознания? Разве пища не последовательно проходит все фазисы своей переработки в теле? Если в теле происходит разом много процессов, то тем не менее всякий из этих процессов имеет последовательный порядок. Таким образом, в теле должно бы было разом быть множество сознаний, а если сознание только одно, то причина этого, я полагаю, та, *что оно одно*; а так как оно одно, то и процессы жизненные должны проходить сквозь него один за другим: не потому двери узки, что люди проходят сквозь них один за другим, а потому люди идут гуськом, что двери узки.

«Вначале, — говорит Спенсер, доказывая свое положение, — особенные виды перемен, образующих зародыш психической жизни, были, подобно переменам, из которых возникает жизнь физическая, как одновременны, так и последовательны, и только мало-помалу, неприметно (by slow steps) сделались они различаемы как только последовательные»**.

---

* Ibidem, p. 495.
** Ibid., S. 492.

Желая показать эту постепенность, Спенсер пропускает животных низших порядков, в которых «отсутствие или зародышный» характер нервной системы мешает всякой общности впечатлений (?) и переходит прямо к животным *лучистым* (Radiata), которые могут быть разделены на части, так что каждая часть отдельно и самостоятельно отвечает впечатлениям, на нее производимым, а после отделения продолжает действовать самостоятельно. В членистых животных это рассеяние психической жизни может быть также подмечено. В известном насекомом, Mantis religiosa, замечается ясно отсутствие координации (согласования) движений. Если у этого насекомого отделить переднюю часть туловища с принадлежащими к ней членами, то задняя держится на своих четырех ногах, сопротивляется, если ее хотят опрокинуть, становится опять, если ее опрокинули, и, словом, показывает те же движения, какие показывала и тогда, когда животное было цело. Если отделить голову стоножки в то время, как она бежит, то тело будет продолжать двигаться, и т. д.

«Из всех этих фактов, — говорит Спенсер, — мы видим, что у этих членистых животных действия, принадлежащие к психическому отделу жизни, могут выполняться независимо и одновременно разными отрезками. В устройстве этих животных каждый такой сегмент снабжен отдельной ганглией и представляет в своих функциях особую нервную деятельность. Впечатление, производимое на каждую ногу поверхностью, до которой она дотрагивается, сообщается специальной ганглии этой ноги и отражается в мускуле, движущем ногу; и только в способности животного начать или остановить это автоматическое движение принимает участие главный центр. Даже в позвоночных животных уединение психических явлений в один последовательный ряд далеко не полно. Большая часть действий, кажущихся произвольными, автоматичны в сильной степени и могут быть выполняемы *без сознания* (without consciousness)».

Мы нарочно сделали такую длинную выписку из Спенсера, чтобы позволить ему самому себя опрокинуть.

Если он говорит, что множество автоматических действий совершаются в человеке *без сознания,* то почему же он предполагает, что те же самые действия в членистых или лучистых животных совершаются с сознанием? Мы, конечно, не можем знать, сознает ли отрывок Mantis religiosa движение, им выполняемое; но мы знаем хорошо, что наши собственные ноги могут двигаться без участия нашего сознания, как это доказывает и Спенсер. Но если труп можно двигать электрическим током, проходящим из гальванической батареи, то почему же нельзя точно так же, механически и не возбуждая сознания, двигать и ножку лягушки, возбуждая в ней прикосновением те электрические токи, которые открыла наука в нервах? Неужели же мы должны думать, что физик, возбуждая электричеством улыбку на лице мертвеца, заставляет его ощущать чувство удовольствия?

Мы уже довольно говорили выше о рефлексах, чтобы снова возвращаться к ним. Здесь же сделаем только следующую заметку: мы вообще не можем доказать, имеют ли животные сознание, подобное нашему, или нет, потому что все действия, которые выполняет животное, могут быть объяснены как бессознательные рефлексы. Не стремится ли сама современная наука именно к тому, чтобы показать ненужность сознания для всех возможных действий и доказать, что появление движений, считавшихся прежде произвольными, так же неизбежно следует за раздражением чувствующего (то-есть принимающего раздражение) нерва, «как падение на землю всякого тела, оставленного без опоры, как взрыв пороха от огня, как деятельность всякой машины, когда она пущена в ход?»*. К чему же здесь сознание? Оно может сопровождать эти действия, может и не

---

* Рефлексы головного мозга, статья профес. Сеченова, стр. 462.

сопровождать их; во всяком случае, оно совершенно *лишнее*. Следовательно, по действиям, выполняемым животными, мы никак не можем заключить, есть ли у них сознание или нет его. Сказать то же самое о себе мы никак не можем, потому что *чувствуем*, испытываем в самих себе сознание. Современный материализм именно стремится к тому, чтобы объяснить животных как автоматов; и если мы допустим, что наука достигла своей цели и доказала вполне автоматичность всех действий животного, то не видим причины, почему бы нам вместе с Декартом не признать животных автоматами, оставив сознание только человеку, так как в нем, вследствие опыта, нельзя отвергнуть этого процесса. Мы не говорим ни pro, ни contra этого мнения, а показываем только, как должна быть безуспешна попытка всякого психолога, который начнет изучать проявления сознания не в самом себе, а в животных.

Спенсер, показавший, во-первых, что части животного могут действовать самостоятельно под влиянием внешних стимулов, и сопоставивши с этим фактом другой, что человек может выполнять множество действий *бессознательно, выводит из этого положения, что сознание может быть разделено*. Против такой логики и возражать, кажется, нечего*.

Далее Спенсер выводит, что сознательные явления развиваются и уясняются вместе с тем, как организм расчленяется на различные органы и каждый орган начинает выполнять свою особенную функцию. Так сознание проявляется яснее, когда внешняя поверхность— кожа начинает отправлять преимущественно функцию принятия впечатлений, и образуются у организма внутренние органы, отправляющие другие функции жизни, не сопровождаемые сознанием.

На это мы можем заметить, что если бы разделе-

* К сожалению, подобное же сопоставление мы находим даже у таких писателей, каков, например, Fechner; срав. его Psycho-Physik, 1860, T. II, S. 421—424.

ние сознания зависело от разделения труда организма, то сознание должно бы было быть в пищеварительных, дыхательных органах и т. д., потому что если кожа исполняет, главным образом, одну из жизненных функций, то каждый из других органов делает то же самое. Следовательно, сознания нельзя вывести из разделения труда, так как оно идет во всем организме по степени его усовершенствования как в органах, одаренных чувствительностью, так и в органах, не одаренных ею.

Далее Спенсер подбирает факты *все большей и большей специализации чувств*, по степени усовершенствования организации животных, и высшим образчиком такой специализации представляет глаз, в котором место, чувствительное к свету и его видоизменениям, ограничивается действительно самым небольшим кружком на нервной сетке.

Странная ошибка у такого умного человека, как Спенсер! Неужели он не сообразил, что в теле человека *одновременно чувствительны* не только глаз, но орган слуха, обоняния, вкуса и орган осязания на всем протяжении кожи и всех мускулов, когда они приводятся в движение? Следовательно, если точек, через которые впечатления *могут одновременно* проникнуть в сознание, бесчисленное множество в теле животного высшей организации, то нельзя же недостатком этих точек или сосредоточенностью их на небольшом пространстве объяснять сосредоточенность сознания. В том-то и дело, что бесчисленное множество впечатлений может одновременно проникать в тело человека, но сознание, к счастью для человека, не может принимать их всех разом. Это и должно бы убедить Спенсера, что сознание и органы чувств не одно и то же.

Затем Спенсер начинает объяснять пользу сознания, пользу его сосредоточения*. В этом мы и спорить с ним не будем.

* Ibidem, p. 500—501.

Далее мы находим также спутанность мыслей у Спенсера: он не решился признать ни того, что мы можем одновременно сознавать несколько ощущений, ни того, как признает Вундт, что мы можем одновременно иметь только одно ощущение. В одном месте* он говорит о том, что чем сосредоточеннее сознание, тем оно яснее, и, следовательно, признает, что сознание, *не вполне* сосредоточенное, может иметь одновременно *несколько* ощущений; а в другом месте** говорит, что «сознанием в истинном смысле слова может быть назван такой акт, когда мы *почти* исключительно заняты одной вещью или частью одной вещи, и что никакие доказательства не могут изменить нашего убеждения, что сознание не может быть в двух состояниях в одно и то же время. Как бы ни трудно было сказать, где оканчивается одно состояние сознания и начинается другое, факт остается один и тот же, что состояния сознания идут рядом, одно за другим, а не вместе»***.

Мы уже говорили выше, но и здесь должны повторить в более определенной форме, что не признаем и не понимаем возможности сознания вполне сосредоточенного. Вполне сосредоточить сознание значило бы сжать его в одну геометрическую точку. Но если бы мы сознавали только геометрические точки внешнего мира, то не сознавали бы ровно ничего, не только потому, что, переходя от одной точки к другой, забывали бы первую, но и потому, что в геометрической точке сознавать нечего. Разовьем оба эти положения:

1) Если я, смотря на портрет, говорю: «как он похож на то лицо, которое я видел или вижу», то значит, я разом сознаю одновременно лицо и портрет, соединяю одновременно в своем сознании воспоминание лица и созерцание портрета. Если бы я, смотря на лицо, забывал портрет, или, смотря на портрет, за-

* Ibidem, p. 501.
** Ibidem, p. 505.
*** Ibidem, p. 504.

бывал лицо, то никогда не открыл бы между ними сходства. Джон-Стюарт Милль весьма метко говорит*, что «всякое сходство или несходство, которое мы сознаем, разрешается в сходство или несходство между состояниями нашей души». Но чтобы сознание могло заметить это сходство или несходство между двумя своими состояниями, то оно должно соединять их в себе одновременно. Сознавая только одно свое состояние, сознание не могло бы находить в нем сходство или несходство с другим своим состоянием, которого в то же время не сознает. Вероятно, это явление промелькнуло в уме Милля, когда он ** говорит: «сходство и несходство должны составлять особый отдел в отношениях, как вещи sui generis. Это атрибуты (явления), основанные на фактах, то-есть на состояниях сознания, но на состояниях особенных — неразлагаемых и *неизъяснимых*».

2) Всякий предмет, как бы он мал ни был, и всякая часть предмета, как бы она мала ни была, имеет несколько различных особенностей, иначе мы не могли бы ее и заметить, потому что иначе это была бы геометрическая точка. Если мы замечаем предмет, то именно только в его особенностях или при сравнении с другими предметами (что подойдет под первый пункт), или в его собственных различных признаках. Соотношение между признаками и есть именно то, что сознается; следовательно, из этого вытекает логическая *необходимость* одновременного сознания различных ощущений.

Однакоже и Спенсер прав, говоря, что факт одновременного сознания одного состояния и невозможность сознания разом двух душевных состояний принадлежит к фактам такого рода, которые исключают всякое противоречие.

Таким образом, мы имеем, во-первых, логическую необходимость одновременного сознания двух и

* Mill's Logik, t. I, p. 76.

** Ibidem, p. 75.

многих состояний, а в о-в т о р ы х, психологический факт, отвергающий возможность удовлетворения этой логической необходимости. Вот почему, может быть, Милль назвал психический акт сходства и несходства — особенным, sui generis, и даже «неизъяснимым». Может быть, если бы Милль стал изъяснять этот факт, то нашел бы в нем противоречие некоторым выводам своей логики.

Действительно, это примирение логической необходимости и психического факта уверенности в полной сосредоточенности сознания неизъяснимо точно так же, как неизъяснима сущность сознания, именно потому, что в этом примирении и состоит сущность сознания.

Всякое определенное ощущение, как мы уже показали выше, есть только ощущение отношений между двумя или более различными ощущениями. Определить что-нибудь — значит показать отношение этого *что-нибудь* к другому *чему-нибудь*. Следовательно, всякое определенное ощущение есть *фактическое примирение* выше выставленного, повидимому, непримиримого противоречия. Это факт, можем мы сказать на всякое сомнение — факт, который мы испытываем ежеминутно в самих себе.

Вот и еще одна *антиномия*, остающаяся непримиримой в нашем уме (как закон притяжения и невозможность нематериального воздействия одного тела на другое) и примиряющаяся в факте нашего сознания, еще одно чудо природы, которое, по крайней мере, до сих пор, остается для человека чудом, то-есть очевидным, но неизъяснимым явлением, еще одно новое доказательство невозможности онтологической попытки гегелевской, а теперь материалистической психологии, доказательство не полной соизмеримости нашего ума с явлениями действительности.

Любопытно проследить, как Спенсер хотел обойти эту антиномию сознания.

Приняв за закон жизни полное согласование внеш-

них и внутренних отношений, Спенсер видит трудность приложить этот закон к жизненным отношениям, носящим названия душевных. «Если бы, — говорит он*, — явления в окружающей среде совершались подобно явлениям сознания в последовательном порядке, то тогда бы не было трудности применить этот закон. Но окружающая среда представляет множество одновременно идущих родов последовательных явлений». Другими словами, Спенсер затрудняется объяснить, каким образом мы понимаем одновременное существование многих явлений, тогда как мысли наши, или состояния нашего сознания, идут только последовательно одна за другой? Но это затруднение не задерживает его долго.

Не признавая одновременности двух состояний сознания, он признает их быструю переменную замену одного другим (a rapid alternation): «такую быструю, что эта замена производит эффект продолжаемости (an alternation so rapid as to produce the effect of continuity). Точно так же, как попеременное влияние света и тьмы, которым подвергается каждая точка глазной сетки, когда мы смотрим на зажженную, быстро вертящуюся головню, производит впечатление огненного круга»**. Спенсер или забыл, или не хотел вспомнить, как физики и физиологи объясняют это общеизвестное явление. Они объясняют это именно тем, что одно впечатление не успело кончиться, как другое, совершенно подобное ему, началось, следовательно, *признают одновременную доступность сознанию двух впечатлений*. Что же объяснил Спенсер этим примером? Ровно ничего! И антиномия осталась антиномией.

Сделаем еще один и последний шаг за Спенсером, который важен потому, что объяснит нам, какое направление принимает современная философия ма-

---

* The principles of Psychology, by H. Spencer. Lond., 1855, p. 507.

** Ibidem, p. 514—515.

териализма, и докажет справедливость мысли, высказанной нами выше вскользь, что как только материализм из состояния фраз, предчувствий (Ahnungen), непосредственных верований, откровений, совершенно параллельных шеллинговскому откровенному идеализму, стал переходить в состояние логически связанной теории, то и попал в гегелевщину, в которой и может вращаться еще долго.

Спенсер* выходит, наконец, на то же поле сражения, на котором уже поломано столько философских копий, а именно на разрешение вопроса: «каким путем, каким чудом внутренние отношения психической жизни совпадают с внешними отношениями окружающей нас среды?» Картезианцы говорили, что бог уже так устроил; Кант доказывал, что между этими двумя мирами, субъективным и объективным, нет моста, по которому могло бы перейти сознание; Гегель выплел свой особенный паутинный мост, выводя все вне нас существующее из *самопостижения идеи*, которой будто бы обладает человек. Мост этот порвался, и теперь материалисты принимаются строить другой с своего берега. Посмотрим на эту постройку.

«Что же касается, — говорит Спенсер, — до приноровлений внутренних отношений ко внешним, то здесь, кажется, возможны только две гипотезы, относительно которых все прочие будут только вариациями. С одной стороны, может быть утверждаемо, что сила стремления, с которой каждое особенное состояние сознания следует за другим состоянием, установлена уже прежде творцом и что есть уже предустановленная гармония между внешними и внутренними отношениями. С другой стороны, может быть утверждаемо, что сила стремления, с которой каждое особенное состояние следует за другим, зависит от того, как часто эти два состояния соединялись в опыте, и что гармония между внутренними и внешними

* Ibidem, p. 523.

отношениями возникает из того факта, что внутренние отношения производятся внешними отношениями»*.

Прежде чем разбирать подробно мнение Спенсера, мы припомним, что говорит Джон-Стюарт Милль об этой попытке материалистической философии перейти логически ту пропасть, которой не удалось перейти гегелевскому идеализму.

«Нет ни малейшей причины верить, — говорит Милль, — что то, что мы называем ощущаемыми качествами предмета, суть отпечатки чего-то присущего предмету и сродны его собственной природе. Причина не соответствует следствию. Восточный ветер не похож на ощущение холода, а теплота на пар кипящей воды. Каким образом материя должна соответствовать нашим ощущениям? Каким образом внутренняя природа огня или воды будет походить на впечатление этих предметов на наши чувства? Можно принять за истину, допущенную всеми, кого только в настоящем случае можно принять во внимание, что о внешнем мире мы не знаем и не можем знать абсолютно ничего, за исключением ощущений, которые мы от него получаем. Те же, которые до сих пор смотрят на онтологию как на возможную науку и думают, что не только тела (все материальное) имеют существенную свою особенную конституцию, лежащую глубже наших наблюдений, но что сущность или натура тел доступна человеческому исследованию, не могут найти себе здесь опровержения, так как этот вопрос зависит от законов откровенного знания (intuitive) и не входит в область логики»**. То-есть другими, не столь вежливыми словами — нелогичен. Но внизу Милль ставит следующее примечание: «Когда уже это суждение было публиковано, появились два важные исключения из

* Припомните при этом мнение Гельмгольца о чувствах, приведенное выше.

** Mill's Logik, p. 64—65.

того единодушия, о котором здесь говорится, а именно Герберт Спенсер и мистер Белей». Но оба эти мыслителя не помешали Миллю остаться при своем мнении, хотя он изъявляет все свое уважение к частностям, заключенным в сочинениях таких писателей. Выше же Милль замечает о том сочинении Спенсера, которое мы здесь разбираем (Principles of Psychology), следующее: «хотя этот мыслитель с большой аналитической силой чертит происхождение очень сложных душевных впечатлений, ощущений физического сопротивления и других мускульных ощущений, тем не менее он с странной непоследовательностью смотрит на эти впечатления как на прямые восприятия качеств, присущих внешнему миру»*.

В самом деле, странно видеть писателя, который, основывая все на опыте, следовательно, на ощущении, хочет перешагнуть за это самое ощущение и посмотреть, что лежит вне ощущений; видя все не иначе,как через инструмент опыта, то-есть ощущения, доказывая, что иначе ничего и видеть нельзя, хочет выглянуть на мир мимо ощущений! Но как это ни странно, а однакоже оно делается, и не только Спенсером, но и другими психологами и метафизиками материализма. Эти люди, так сильно восстающие против онтологии Гегеля, нечувствительно сами втягиваются в ту же онтологию и строят тот же воздушный мост через ту же бездну, только с другого берега, и нельзя не сознаться, что еще более неудачно. Если дух не мог выйти из самого себя и помимо самого себя взглянуть на материю, какова она есть, а не какой является в наших ощущениях, то еще труднее человеку отказаться от духа, влезть в материю и взглянуть на свою собственную сущность.

Выставив две гипотезы примирения человеческой мысли с действительностью — одну картезианскую, а другую свою, Спенсер начинает разбирать первую.

* Ibidem, p. 66—67.

Главный упрек картезианскому взгляду состоит, по мнению Спенсера, в том, что этот взгляд *не допускает возможности ошибки*: если всякое отношение мысли к вещам заранее определено, то ошибки быть не может.

Верно — скажем мы; но точно так же верно и то, что если всякое внутреннее отношение есть прямое произведение внешнего отношения, то ошибка также невозможна. Материя точно так же не ошибается, как и гегелевский дух. Представьте себе мысль *химическим процессом* или *механическим движением* — и ошибка делается также невозможна. Разве одно химическое соединение можно назвать ложным, а другое истинным? Если оно есть, то значит оно истинно. Вот почему материализм, признающий мысль за химический процесс и доказывающий ложность какой бы то ни было мысли, хотя бы даже идеализма, впадает в противоречие с самим собой. Если материализм хочет быть логичен, то он должен признавать все мысли одинаково истинными, уже потому, что они появились.

«Другой упрек картезианскому взгляду состоит в том, что человек при рождении должен бы думать так же правильно*, как и впоследствии». Верно, но разве дерево, это непосредственное произведение внешних отношений, растет сначала неправильно, а потом правильно?

В защиту своей гипотезы Спенсер приводит то неопровержимо истинное явление, что человек и человечество учится и развивается через посредство опыта. Но разве это решает, что опыт, то-есть комбинация ощущений, вполне соответствует природе вещей, как они сами в себе существуют? Опыт, правда, через частое повторение производит во мне такое внутреннее отношение, которое выражается уверенностью в

* Principles of Psychology, by H. Spencer, Lond., 1855, p. 524—525.

том, что то, что я испытываю, действительно таково, как я испытываю. Но разве от частого повторения не укореняются также и ошибочные уверенности, как, например, уверенность в том, что солнце движется, а земля стоит? Лучшим доказательством того, что путь индуктивный, опытный так же мало, как и путь идеологический, приводит нас к пониманию, каковы вещи сами в себе, могут служить бесчисленные гипотезы о сущности вещей, вечно шаткие, изменчивые, и из которых ни одна еще не установилась.

На этом мы расстанемся с Спенсером, потому что здесь оканчиваются выводы его теории, относящиеся вообще к вопросу о сознании. Что же касается до его взглядов на те или другие душевные явления в частности, то мы будем еще иметь случай встретиться с ними.

Довольно подробный разбор теории Спенсера избавляет нас от необходимости разбирать также последовательно и шаг за шагом психологические теории других материалистов-систематиков, потому что основания почти везде одни и те же: те же аргументы в пользу материалистического воззрения и те же опровержения воззрений идеалистических.

Материалы служебные

ОТЧЕТ КОМАНДИРОВАННОГО ДЛЯ ОСМОТРА ЗАГРАНИЧНЫХ ЖЕНСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ КОЛЛЕЖСКОГО СОВЕТНИКА К. УШИНСКОГО [15]

МОЖЕТ быть, покажется странным, если я начну мой отчет выражением, что женское образование только в последнее время обратило на себя особенное внимание даже в тех государствах запада, мужские школы которых мы давно привыкли считать образцовыми. Скажу более: самая идея образования женщины далеко не вполне еще выработана западной педагогикой, особенно если сравнить обработку этой идеи с той, которую получила уже идея мужского образования.

[Конечно*, в педагогической литературе давно уже не появляется то дикое мнение, что женщине не нужно образование, что оно ей не свойственно и даже для нее опасно, что совершенно достаточно, если она будет хорошей хозяйкой, и т. п. Но в обществе это мнение еще не совершенно исчезло и, если не высказывается так ясно и резко, как высказывалось в прошедшем столетии и в начале нынешнего, то тем не менее сильно проглядывает в том равнодушии общества, с которым оно во многих местах смотрит еще на женские учебные заведения, особенно, если сравнить это равнодушие с тем вниманием, которое то же самое общество посвящает воспитанию своих детей мужского пола. Правительства, со своей стороны, открыв

* Текст «Отчета» на стр. 453—454, 457—490 и 539—545 взят в прямые скобки. Объяснение этому см. в примечании № 15 в конце тома. *Ред.*

девочкам первоначальные народные школы, или там, где позволяют средства и требует многолюдство, устроив подобные школы исключительно для девочек, весьма мало заботятся о дальнейшем высшем образовании женщин. Только в больших столицах, каковы: Париж, Брюссель, Мюнхен, Вена, устроены от правительств специальные заведения для высшего образования девиц. В других же местах, если и существуют такие действительно высшие женские школы, то они вызваны и поддерживаются частными усилиями, без всякой помощи или с помощью весьма незначительной со стороны правительств. Это или создание самого общества, почувствовавшего необходимость дать своим дочерям прочное и высшее образование, или частное предприятие какого-нибудь практика-педагога. В последние годы подобные частные высшие женские школы возникают очень быстро в больших городах Германии и Швейцарии. Это явление состоит в связи с теоретической обработкой самой идеи женского воспитания, и потому я считаю не лишним выразить сначала самую идею женского воспитания, насколько эта идея выразилась германскими теоретиками и насколько она развилась во мне самом при осмотре заведений.

Как я уже сказал выше, еще в начале нынешнего столетия в обществе ходила самая скудная идея о женском воспитании, да и педагоги не обращали на нее особенного внимания].

Лучшим доказательством этому служит то, что и до настоящего времени германская педагогика не имеет решительно ни одного замечательного и фундаментального сочинения о женском образовании, тогда как о воспитании мужском составилась громадная литература. Даже особенности женского воспитания в сравнении с воспитанием мужчины еще нигде не высказались ясно. Есть много страниц, посвященных этому предмету, в общих педагогиках, есть и целые отдельные сочинения о женском воспитании, но ни одного особенно

замечательного; есть статьи в журналах и педагогических энциклопедиях; но если свести результаты всех этих статей в одно, то особенность женского воспитания, его фундаментальная идея все-таки далеко не будет выяснена. Одни требуют для женщины самой скромной доли в общем человеческом образовании, полагая совершенно для нее достаточным, если она будет доброй христианкой, заботливой хозяйкой и доброй матерью семейства, причем забывается часто, что эти слова имеют относительное значение, особенное в каждом веке и в каждом народе, смотря по той ступени развития, на которой он стоит. Другие воззрения носят более любезный и, так сказать, французский характер, и в самом деле идут из Франции или выработаны под ее влиянием. Эти воззрения требуют от женского воспитания, чтобы оно делало женщину украшением общества и семьи. Первое (старонемецкое) воззрение в практике выражается требованием, чтобы девочку учили в школе читать и писать, закону божию, немножко отечественной истории и географии, побольше рукодельям и притом полезным. Другое, *французское*, воззрение прибавляет к этим скромным требованиям французский язык, пение, музыку, танцы, изящные рукоделия, изящное рисование и хорошие манеры. Идя далее, первое, *немецкое*, воззрение требует для девиц некоторого знания естественных наук в их приложении к домашнему хозяйству и гигиене, некоторого педагогического навыка в воспитании и учении детей, несколько более истории, географии и т. д. Другое, *французское*, воззрение, расширяясь далее, требует от девицы возможности участвовать в разговорах образованного общества, знакомства с лучшими образчиками изящной и притом новой литературы, истории, музыки и т. п.: все в том же направлении к идеалу женщины, украшающей собой домашний кружок и общественные собрания. Под влиянием двух этих различных направлений, причем одолевает то немецкое, то французское, существует множество заведений как в Германии,

так и в Швейцарии. К этим двум направлениям в Швейцарии присоединилось новое чисто уже утилитарное (женское Brod-studium), имеющее целью приготовить девицу к должности гувернантки, для чего, как известно, требуется хорошее практическое знание двух и даже трех языков (французского, немецкого и английского), музыки и оснований наук. Таким направлением отличаются в особенности заведения Невшателя, отчасти Берна, Женевы, Лозанны.

Нельзя сказать, чтобы на женские учебные заведения оказала большое влияние идея эмансипации женщин, столь сильно действовавшая в обществе в нынешнем столетии. Эта идея почти совершенно не проникла в учебные заведения и не отперла женщинам дверей немецких университетов. Вообще немецкие и швейцарские отцы семейств и большинство немецких педагогов встретили с недоверием и даже с прямым негодованием идею женской эмансипации и не дали ей проникнуть в педагогическую практику; даже новая английская идея, вызванная английским пролетариатом и требующая, чтобы женщинам дали возможность снискивать себе кусок хлеба и уступили им те общественные занятия, которые придутся по их силам, как, например: занятия в конторах, на телеграфических станциях, в типографиях и т. п., нашла себе больше сочувствия во Франции, чем в Германии. Она нашла во Франции готовую для себя почву во врожденном уменьи французских женщин занимать различные, иногда довольно головоломные должности в конторах, в гостиницах и во врожденной способности француженок к искусству, которое дает многим из них возможность самостоятельно снискивать себе хлеб живописью, гравированием и в особенности шитьем и вышиванием модных безделушек. Однакоже идея женской эмансипации имела то хорошее влияние, что заставила германских педагогов серьезно подумать об особенных принципах женского воспитания и постараться отыскать эти принципы, с одной стороны, в

самой природе женщины, а с другой — в ее общественном положении и в той роли, которую женщина играет в развитии народа. К этой последней задаче присоединился живой национальный интерес, сильно возбужденный в последнее время. Труды знаменитого германского писателя *Риля* в изучении всех сторон германской национальности и в особенности ее деревенского, частного, семейного быта и в отыскании тех законов, иногда глубоко скрытых, по которым происходит действительная, а не политическая, не внешняя только история народного развития, — имели косвенное, но тем не менее весьма важное влияние на образование новейшего взгляда на народное значение женщины и, следовательно, на потребности ее образования.

В самом деле, если можно найти твердый, основной принцип женского общественного воспитания и образования, то скорее всего в общественном положении женщины; принимая, конечно, вместе с Рилем, что «настоящая семейная жизнь уже сама по себе есть форма жизни общественной».

Это — новейшая идея, которую в отличие от прежних (французской общественной, немецко-хозяйственной, хлебной, эмансипационной) мы назовем *народной* идеей, потому что она проистекает именно из положения и роли женщины в историческом развитии народа. Идея эта нигде не высказана вполне, но начинает уже более или менее проглядывать во всех рассуждениях о женском образовании, хотя еще в смеси с прежними воззрениями. Постараюсь выразить здесь, как во мне самом отразилась эта идея.

Роль женщины в истории народного развития с первого взгляда не велика; но, вглядевшись внимательнее, мы замечаем ее необыкновенную важность. В этой роли два элемента, повидимому, совершенно противоположных, а на деле примиряющихся в женском характере. Один из этих элементов я назову *консервативным*, а второй *прогрессивным* и позволю

себе сказать о каждом несколько подробнее, принимая в расчет важность этих элементов женского характера для определения особенной идеи женского воспитания и его потребностей.

1. *Консервативная* роль женщины в народном развитии прежде всего кидается в глаза. Во многих местностях Германии, где общий уровень цивилизации, с помощью железных дорог и быстрого обращения промышленности, с помощью, наконец, общегерманских школ, стер с мужского населения всякие местные особенности, они сохранились еще в женском населении. И если теперь какой-либо ученый, подобный Гримму или Рилю, хочет собрать и сохранить эти драгоценные не для одного археолога или историка особенности народной жизни, так быстро исчезающие, то он принужден обратиться за этими особенностями преимущественно к женщине. В ней именно, в ее языке, обычаях, преданиях, поверьях, костюмах, ее замкнутой семейной жизни, найдет он драгоценные остатки, сохранившиеся иногда без повреждений в продолжение тысячелетия, и даже остатки седой языческой древности. Так иная старуха, подобная той, которая дала такой богатый материал знаменитому Гримму, является истинной сокровищницей таких животрепещущих остатков старины, каких неспособен представить ему ни один музеум древности. Не то же ли самое видим мы и в нашем отечестве? Хотите ли вы изучать особенные оттенки наших местных наречий и разноречий, наши древние поверья, костюмы, предания, обычаи, обратитесь преимущественно к женскому населению. Общий костюм, общий язык, общая вера, общая промышленность быстро заливают все местные особенности в нашем мужском населении, тогда как женщины упорнее отстаивают и сохраняют старину. Еще Паллас нашел, например, сильную, резкую национальную особенность мордвы в тех селениях, в которых вы в настоящее время не найдете ничего нерусского. Но обратитесь к женщинам этих селений, и

вы вспомните живо описание Палласа. Даже языческие наши предания оберегла преимущественно женщина. То же самое относится и к карелам, и к зырянам, и к чувашам, и к башкирам; то же самое относится и к нашим наречиям и разноречиям: живые струи их протекают преимущественно в женском населении. Захотите ли вы слышать мягкий, гармонический, совершенно нетронутый малороссийский язык, — говорите только с женщинами полтавских деревень.

Этот консерватизм в женском характере зависит не только от того, что женщина вообще гораздо менее подвижна, чем мужчина, реже оставляет свою родину, реже сталкивается с чуждыми национальностями; но он лежит в самой особенности женской природы и зависит от тех отношений, в которые ставят женщину эти особенности. Ее молодая жизнь исполнена живых интересов настоящего, период ее развития по природным условиям гораздо короче, чем у мужчин. Она быстрее, почти внезапно развивается и скорее останавливается в своем развитии, чем мужчина, который иногда до глубокой старости все принимает новое и новое и меняется с переменой окружающего мира. Женщина с появлением детей уже живет, по большей части, не для себя и не для общественной деятельности, и не за одну себя, а за целую семью. Прежняя ее юношеская смелость и восприимчивость нового быстро сменяется робостью перед всякими переменами. Она старается сохранить прежнее и недоверчиво смотрит на все новое, незнакомое ей, что, ворвавшись в ее семейный кружок, могло бы нарушить то уютное счастье, которое она для себя создала. Задача ее жизни разрешена, она вся тут в ее детях. Ей уже не о чем мечтать для самой себя. И если иногда потребность мечты, никогда не умирающая совершенно в человеческом сердце, пробуждается в ней, то она удовлетворяет этой потребности воспоминанием своих золотых девических годов, своих золотых детских лет; воспоминанием, которое для нее столь недавно было действитель-

ностью и которое в мужчине пробуждается гораздо позднее, когда уже время насильно сломит его практическую деятельность и подкосит его надежды и *расчеты*. Эти воспоминания приходят к женщине, когда она только пять или шесть лет вышла еще из детства, а потому понятно, что у нее они гораздо полнее, живее, лучше сохраняются, чем у мужчины, у которого между периодом детства и периодом старческой жизни воспоминаниями лежит столь много годов, и годов столь полных впечатлениями. Кроме того, женщина, еще живо помня свое детство, свою жизнь среди родной семьи, едва сама выйдя из этого детства, начинает уже прилагать к практике на своих собственных детях свои детские воспоминания. Она поет над своим ребенком ту самую песню, которую еще недавно пела над ней мать, твердит ему ту же самую молитву, которую еще так недавно лепетала вслед за матерью, рассказывает ту же самую сказку, в которую и сама еще не успела потерять веру, пугает его теми же кикиморами, лешими, домовыми, которых и сама еще втайне побаивается, опрыскивает с уголька свое больное дитя и шепчет над ним те же непонятные слова заговора, которые еще сама недавно подслушала у бабушки. И таким образом, именно через женщину одно столетие передает другому как свои верования, так и свои предрассудки, как свою поэзию, так и свое невежество; и, переходя от одной детской колыбели к другой, приносится к нам из неизмеримой дали какой-нибудь припев языческой древности или какое-нибудь обрывочное воспоминание еще того времени, когда славяне жили на Дунае. Так консервативна эта женская среда, и если в этой консервативности есть свои недостатки, то есть и великое достоинство. Она соединяет настоящее с отдаленнейшим прошедшим народа; она делает солидарной жизнь бесчисленных живущих и отсутствующих миллионов личностей одной национальности; она-то именно есть тот глубокий и глубоко скрытый источник, из которого бьет живым ключом то чувство

народности, иногда так *неодолимо* волнующее человека, который давно уже думал о себе, что он стал космополитом и отверг все национальные предрассудки. Полусознательное чувство народности, на котором, что бы о нем ни говорили, основывается преимущественно сила и самостоятельность народов, льется в наши натуры преимущественно из этой консервативности женского характера. И вот почему германцы именно в настоящее время начинают смотреть другими глазами на потребности женского воспитания, видя в этом воспитании одно из важнейших условий той национальной самостоятельности, о которой они теперь столько хлопочут. Но еще пройдет много времени прежде чем эта идея, пройдя через сферу педагогической теории, найдет себе полное практическое приложение в женских школах.

Одно, по крайней мере, теперь уже ясно, и именно ясно то, что, внося в женское образование чуждый иностранный элемент и придавая этому элементу такую силу, что он на свой лад перерабатывает женские характеры, мы содействуем могущественнейшим образом уничтожению национальности в семье, а через нее и в народной жизни, потому что семьи суть именно те маленькие ключи, из которых составляется могучая река народности.

Если в нашем образованном обществе так мало осталось национального, если справедливо в самом деле, что между этим образованным обществом и остальным народом выкопана в продолжение полутораста лет непроходимая бездна, то этим мы преимущественно обязаны женскому воспитанию, которое, как нарочно, объиностранилось у нас гораздо больше, чем мужское. Наши пансионы, институты, с одной стороны, а с другой, бесчисленные иностранные гувернантки оказали громадное влияние на женскую половину образованного класса, а через него и на семьи этого класса, а через них и на весь этот класс. Жена — мать семейства, хозяйка дома, плохо выражающаяся

по-русски и отлично, с любовью, говорящая по-французски, усвоившая все изящество французских манер и видящая во всех русских национальных особенностях нечто грубое и необразованное, по большей части религиозная, но в самом отношении к религии усвоившая какой-то *католическо-аристократический оттенок*. Понятно, что такая женщина вносила в свою семью, а через нее и в народный быт, гораздо больше чуждого элемента, чем двадцать мужчин, получивших все воспитание за границей. Те, если были даже высоко поставлены, волновали и грязнили только поверхность реки. Она отравляла самый источник.

Известно, что мания иностранного, и именно французского, воспитания женщины, сильно распространилась в Германии в прошедшем столетии, но, к счастию для немцев, только в самом высшем аристократическом слое народа: появилось множество частных пансионов, устроенных француженками или офранцузившимися немками. Появились и правительством учрежденные институты, основанные на принципах Сен-Сира, с французским языком и различными художествами, будто бы украшающими женщину. Появились тучи иностранных гувернанток, разносивших по домам немецких аристократов французское щебетание и французскую грацию. К счастью для немецкого народа, эта французская чума действовала только в самых высших слоях общества и, может быть, немало способствовала тому бессилию высшего класса, которым он так отличается в настоящее время от деятельного, умного и сильного гражданства, разросшегося так могуче на народной почве. Более всего вредное влияние производили закрытые частные пансионы и правительственные институты, построенные на сен-сирских принципах, которые, вырывая девочку из немецкой семьи в самом раннем возрасте, подвергали переработке на французский лад ее немецкий характер. Здесь запрещали говорить на немецком языке, издевались над немецкой неловкостью, наказывали за немецкую наивность.

Начальница — обыкновенно француженка или немецкая знатная дама, проникнутая до костей французским элементом, старалась внести его и в своих воспитанниц. В таких заведениях, конечно, все благоухало чистейшим французским ароматом. К счастью для немцев, таких заведений было немного; они приходились не по карману расчетливому немцу; были доступны только для аристократов и очень богатых негоциантов, и, кроме того, для немки, всегда почти горячей матери, было невыносимо то отчуждение от семьи, домашней жизни, в которое ставили ее дочь правила такого заведения. Да и самый характер немки туго поддавался французской школе: немцы далеко не имеют той удивительной способности проникаться чуждым элементом, каким обладают славянские племена. Еще была одна причина, противодействовавшая слишком вредному влиянию таких заведений. Это — тихая, скрытая, но тем не менее упорная борьба протестантской Германии с католическим влиянием, под каким бы благовидным покровом оно ни проникало и какими бы фальшивыми и надушенными розами ни было украшено. Немецкие пасторы строго следили за неприкосновенностью своего чисто немецкого влияния в таких заведениях и не позволяли духу католичества, под разными французскими украшениями, изменить характер своего протестантства, этого полнейшего выражения германской национальности.

Не то мы видим в католической Германии и, особенно, в прирейнских ее частях. Здесь, наоборот, католичество вносит и теперь обильно французский элемент, и многочисленные монастырские женские учебные заведения, проникнутые, по большей части, французским характером, действуют весьма успешно в своем направлении. Это все маленькие Сен-Сиры. Если где нам удавалось слышать немок, хорошо говорящих по-французски, то только в таких монастырских институтах. Но я скажу об этих заведениях в своем месте, говоря о высших женских учебных заведениях

Германии. Начальница такого заведения обыкновенно монахиня и по большей части молодая, из аристократического семейства, обыкновенно более француженка, чем немка. Все заведения обыкновенно отличаются безукоризненной чистотой и нежностью и тем несколько искусственным девственным ароматом, на приготовление которого такие мастерицы француженки и офранцузившиеся аристократки. Все здесь чисто, нежно и душисто, как букет цветов, только что вышедший из рук парижской модистки. Но не дотрагивайтесь грубым пальцем до этого букета: вы почувствуете, что это тафта, бархат и колючая проволока, а не свежий, сочный, здоровый лист, развитой природой. Впрочем, фальшивый букет имеет и большое достоинство перед настоящим: измятый и запачканный, он может быть снова вычищен и выправлен, надушен и подкрашен и смотреть снова попрежнему самым девственным букетом, как будто его никогда не пачкали и не мяли. Этого, конечно, нельзя сделать с букетом природных цветов.

Самая религия в таких заведениях принимает тот характер, который сообщили католичеству века Людовика XIV и Людовика XV. Но чтобы еще нагляднее показать характер этих заведений, позвольте здесь рассказать о посещении одного из подобных женских монастырей-училищ в прирейнской Пруссии.

Уяснив, сколько могли, в чем заключается консерватизм женского характера и женского воспитания, показав его дурные и хорошие стороны, показав, как можно нарушить этот консерватизм, и, действуя через воспитание, вносить в семью чуждый элемент и разрушить даже народность целого класса общества, оторвав его от родной почвы и тем лишив его всякой живой и нравственной силы, — я позволю себе теперь обратиться ко второму элементу женского воспитания и женского характера, который я назвал прогрессивным элементом.

2. *Прогрессивный* элемент в женском характере выражается той необыкновенной восприимчивостью, ко-

торой отличается женщина в юношеском возрасте. Характер восприимчивости проникает не только в физическую, но и в нравственную природу женщины, особенно в юношеские годы от 15 до 20 лет. Это самые дорогие годы для женского воспитания. До сих пор она была только девочка, мало думающая, мало чувствующая, покорная, веселая, любящая по инстинкту, скоро огорчающаяся, но и скоро забывающая свои огорчения, дитя, в характере которого едва были видны признаки ее пола. Далее это уже будет женщина, разрешившая задачу своей жизни, сосредоточившая все свои прежние неопределенные, но глубокие стремления и сочувствия на одном резком, определенном чувстве. Здесь она уже почти перестает жить для себя и для общества и живет только для своей семьи. Вот почему года от 15 до 20 лет я считаю самыми важными в воспитании женщины и думаю, что только то, что сеется в этот короткий период времени в ее вдруг развернувшуюся душу, сеется прочно, неизгладимо и приносит потом роскошный плод, дурной или хороший, смотря по свойству посева. В этом именно периоде женщина прогрессивна. Она гораздо быстрее всякого мужчины схватывает мысль, чувство, идею и перерабатывает их в свою плоть и кровь. Если воспитание хочет действовать сильно на женскую природу, то должно сеять именно в этот период времени, в эту весну женской души. Воспитание, ограничивающееся 14, 15 и даже 16 годами возраста, никогда не произведет на женщину сильного впечатления. Она тут зубрит, учит, как мальчик; но мальчик учит для того, чтобы учиться далее, прибавлять новое к старому, а девочка учит для того, чтобы выученное изгладилось у ней потом совершенно или в светских удовольствиях и в ловле женихов, или в кропотливых заботах по хозяйству, или в заботах семейной жизни. Вот, я думаю, причина, почему до настоящего времени женское обучение в Германии, несмотря на множество школ, и большей частью школ весьма хоро-

ших, не оказало заметного влияния на немецкую женщину, а через нее и на немецкую общественную и семейную жизнь. Немецкая девушка, по большей части, оставляет школу в 14, 15 и редко в 16 лет, обыкновенно после первой конфирмации. Она училась хорошо, прилежно, но в 15 лет, когда в ней и не могло еще пробудиться самостоятельное стремление к знанию, оставляет школу, а вместе с ней и книгу и деятельно начинает заниматься хозяйством под руководством матери, в ожидании жениха и своего собственного хозяйства. Попадется ей в мужья человек, который имеет желание, способность и средства заняться ее дальнейшим образованием, тогда фундаментальные начатки школьного учения не пропадают даром; но такие мужья в Германии редки. У немцев еще очень силен старонемецкий взгляд на женщину и потребность ее образования: была бы хорошая, бережливая хозяйка, скромная женщина, не тратила бы слишком много на наряды, любила бы своих детей и заботилась о них, — вот и все, что нужно. Так смотрят на женщину многие, даже очень образованные люди: часто много — ученые профессора, которые вовсе не считают нужным ниспуститься до духовной потребности женщины с своих заоблачных вершин. Вот чем объясняется то странное явление, которое поразило меня сначала в Германии.

Видя, как четырехлетние детки, девочки и мальчики, одетые часто весьма прилично, а иногда даже с некоторой изысканностью, таща за спиной сумочки с книгами, бредут каждое утро толпами по улицам и расходятся по разным школам, школкам, детским садам и приютам, — я задавал себе вопрос: отчего же сами матери не занимаются с такими крошечными детьми и особенно с девочками? Положим, что люди, крайне бедные, постоянно занятые работой и, может быть, работой вне дома, вправе сбывать своих детей с рук на целый день и рады платить какие-нибудь три-четыре крейцера за ребенка, чтобы за ним при-

смотрели в приюте и покормили плохеньким супцем. Но зачем идут туда эти весьма порядочно одетые дети? Я понимаю также, почему бежит в школу мальчик босиком учиться читать и писать, но решительно не понимаю, почему бежит туда за этой нехитрой наукой хорошо одетая девочка, даже в щегольском костюме. Неужели сама мать не могла заняться ею? Предположим даже, что она сама стряпает обед своему мужу, то не нужно много времени, чтобы приготовить неприхотливый обед немцу. Впоследствии, познакомившись лучше с германскими школами, я понял, почему малолетние школы Германии набиты такими малютками, которым было бы приличнее и полезнее учиться под добрым взором матери, чем под строгими взглядами всегда немного сурового педагога, на шею которого за самую скудную плату навязали с полсотни, а иногда и более чужих детей. Школа не пробудила в немецкой женщине педагогических инстинктов, столь свойственных женской природе, да и не могла пробудить их, потому что оставила ее, когда она была еще дитятей. Вот почему в этой родине педагогики так мало матерей, которые бы сами давали первоначальное обучение детям своим. Вы на каждом шагу встречаете в немке скромную женщину, прилежную и бережливую хозяйку, добрую мать, но почти никогда учительницу своих детей; богатые берут гувернанток, среднее сословие и бедняки посылают детей в школы, домашнее материнское обучение только в книгах. Мы убеждены, что не такими матерями явятся те воспитанницы Фрелиха, которые выслушали его полный педагогический курс. Они не отдадут даром наслаждения учить своих собственных детей. Но таких заведений, как фрелиховское в Берне, доводящих образование женщин до высшего возможного для нее предела, мало и в Швейцарии, и в Германии. Большинство же немецких женщин учится до 15 лет основаниям науки и потом уже перестают ею заниматься.

Но от этого происходит другое, еще более замечательное явление. Германская наука, несмотря на все свое громадное развитие, слишком гордо взглянула на женщину и не коснулась ее; а так как не коснулась женщины, то и не проникла и в семейный быт; а так как не проникла в семейный быт, то и не проникла прочно в общественную жизнь, не вошла в характер и быт народа. И вот откуда возникает тот поразительный разлад между наукой, улетающей за облака, и жизнью, копошащейся в грязи, разлад, который невольно кидается в глаза всякому свежему наблюдателю.

Германия недаром гордится своими университетами. Это ее великая заслуга перед человечеством. Это ее великая роль в истории человеческого развития. Германские университеты — действительный светоч не одной германской, но общечеловеческой науки. Если научные открытия делаются и не в одной Германии, то только в Германии получают эти открытия вечное право гражданства в области человеческих знаний. Здесь, в университетах Германии, всякая новая идея и всякое новое знание рассматриваются всесторонне и свободно, находят себе достойных защитников и противников, разрабатываются до своих последних пределов, теряют свои односторонние крайности, вводятся в стройную систему той или другой науки, а через нее и в общую систему всех человеческих знаний и в организм общего мышления человечества. Словом, германские университеты стоят во главе теоретического движения человечества к истине, и без них мы имели бы отрывочные, бессвязные, противоречащие познания, но науки бы мы не имели. Это специальное историческое призвание Германии, и надо отдать ей справедливость, что она его выполняет. Но если наблюдатель обратится к германской жизни, посреди которой стоят эти великолепнейшие цветы германской и общечеловеческой мысли, то его невольно поражает странный контраст, и германская жизнь кажется ему или стоячими водами полузаросшего пруда, или мелоч-

ной промышленной толкотней, где грошевые интересы поглощают все мысли и чувства людей.

Последние два или три десятка лет жизнь германская сильно изменилась, и тот, кто видел Германию лет 30 тому назад и приедет в нее теперь, бывает неприятно поражен ее переменой. Мы любовались прежде тем миром, тем патриархальным затишьем, которое, хотя не имело ничего общего с деятельной умственной жизнью университетов, но и не мешало этой деятельности, представляя тихую, спокойную среду, в которой так удобно было, не развлекаясь ничем, заниматься наукой. По чердакам и светелкам какого-нибудь маленького городка, до того тихого, что стук колес был уже в нем происшествием, скрывались великие деятели науки и человеческой мысли, поражавшие мир неожиданностью своих открытий, смелостью своих выводов, глубиной своей критики, обширностью соображений, громадностью своих знаний. Среда, окружавшая их непосредственно, их семьи, их сограждане, если только эти сограждане даже сами не принадлежали к университету, не много знали об ученой деятельности своих великих людей, столь простых по своей внешности, не отказывавшихся распить бутылочку пива с своим соседом или потолковать с Лотхен о цене на картофель. Сограждане, однакож, бесконечно уважали своих профессоров и ученых, хотя и не заглядывали в их сочинения, предоставляя это специалистам, — уважали по тому инстинкту уважения к науке и ученым занятиям, который вы заметите у самого грубого немецкого крестьянина, едва умеющего читать; таково уже врожденное чувство немца, указавшее ему его историческую задачу.

Но если вы хотите найти в настоящее время подобные ученые затишья в Германии, то выбирайте такие университетские городки, которые стоят как можно дальше от железных дорог, от промышленных и торговых городов, от разных лечебных мест, от всяких диковинок, посещаемых туристами, и поторопитесь это

сделать, потому что такие ученые затишья становятся с каждым годом все реже и реже.

Промышленность и торговля сделали в последнее время громадные успехи в Германии и делают их постоянно с неимоверной быстротой, так что Германия быстро, так сказать, на глазах одного поколения превращается из ученой и патриархальной в промышленную. Нет сомнения, что такому ходу промышленности более всего содействовали хорошие народные школы, развивающие еще в детях рассудок и смышленость, сообщающие им множество фундаментальных познаний и приготовляя, таким образом, людей, не только способных выбрать себе выгодную деятельность, быстро понять и усвоить какое-нибудь новое техническое изобретение, подсмотреть какое-нибудь политико-экономическое явление, на котором можно основать выгодную спекуляцию, но людей предприимчивых и смелых, как смел и предприимчив всякий, кому представляется светло его собственное положение: мы робки и нерешительны только впотьмах. Немецкая школа, снимая эти потемки с немецкого народа, делает его предприимчивым и смелым и косвенно дает ему промышленность, торговлю, а с ними богатство. Реальные школы, политехнические и сельскохозяйственные институты, но более всего хорошие народные училища, доступные каждому и положившие в основу учения развитие ума и знакомство ученика с окружающим его миром, — вот тот истинный источник, который пробудил промышленность и торговлю в Германии и в какие-нибудь двадцать лет сделал ее в десять раз богаче прежнего. Человек сам и ничто другое есть источник своего богатства. Развейте ум человека, обогатите его познаниями окружающего мира, и он превратит и болота, и пески, и безлюдные горы в источники богатства. А пока человек дремлет в невежестве, до тех пор скудна самая богатая от природы страна, и народы нищенствуют, и финансы находятся в жалком положении, какие бы ни пред-

принимались кредитные обороты, которые без истинного богатства всегда останутся перекладыванием клочков бумаги из одного пустого кармана в другой такой же пустой. Но каждая медаль имеет и оборотную, тусклую сторону. Везде, где развилась по Германии промышленность и торговля, оказала она дурное влияние на нравственную сторону народа. Современный путешественник, проживая по многолюдным промышленным городам Германии, спрашивает себя с изумлением, где же та прославленная немецкая честность, добросовестность и добродушие, о которых он некогда читал или слышал, или в которых он, может быть, и сам убедился, путешествуя лет 30 тому назад? На каждом шагу он подвергается самому недобросовестному обману; если только не поостережется, то будет обсчитан, обмерен, обманут самым наглым образом, точно так же, как и в каком-нибудь московском гостином ряду, с тем только различием, что уличенный в обмане немец сохраняет непоколебимый вид благороднейшего достоинства и безукоризненной честности, завещанной ему от отцов и дедов, людей действительно честных, тогда как московский надувало, если его уличат, до невозможности запирается, глупо смеется, передергивает плечами, чешет в затылке и, видимо, конфузится. Но не все же плуты в промышленной Германии; их грустно много, но есть, без сомнения, много и честных людей, не унижающихся до обмана. Зато лихорадочная страсть к прибытку поражает вас во всех и повсюду. Все торгует, все промышляет, повсюду слышатся разговоры о крейцерах, гульденах, талерах и зильбергрошах. Подойдите почти к любой разговаривающей паре мужчин или женщин, и вы на третьем слове услышите: Zwei und zwanzig Kreuzer, fünf und dreissig Thaler и т. п.

Вчера выслушанная опера или комедия, новое литературное явление, новое открытие в науке никого не занимает, кроме специалистов. Толкуют, правда, о политике, но и то потому, что она часто бьет по кар-

ману. Вообще промышленная Германия поражает вас неприятнее промышленной Франции. Природная веселость француза, его страсть к удовольствиям, шуму и блеску всякого рода — часто заставляет забывать его все расчеты, а потому и на его гуляньях, в его театрах вы видите непритворное удовольствие, и сами им увлекаетесь, тогда как все удовольствия Германии страшно скучны. Немец тоже смеется, кричит, показывает обыкновенные признаки удовольствия, но вы чувствуете ясно, что все это делает он для того, чтобы не пропал даром заплаченный им гульден. Француз никогда не специалист, но немец специалист по природе. Если он ученый, то он основательный ученый, если он промышленник, то он основательный, специальный промышленник, которому ни до чего другого дела нет, и если, наконец, немец глуп, то основательно, по-немецки глуп.

Конечно, у каждого немца, кроме его специальных занятий, есть еще всегда свой особенный интерес: это его семья. Всякий немец, ученый ли он или промышленник, всегда почти хороший семьянин, и, кажется, семья могла бы удержать его от такой чисто немецкой односторонности. Но в том-то и беда, что сама эта семья, если и не имеет какой-либо специальности, то вполне довольствуется самыми мелкими, самыми грошовыми интересами мелочного хозяйства, жиденьких, не волнующих удовольствий и тесного семейного быта. И вот ученый или богатый негоциант или искусный фабрикант отдыхает у себя дома, посреди этих мелких интересов, которые, конечно, не в силах вытянуть его из его специального болота и поставить на высокую общечеловеческую сцену жизни.

Скудное, рано останавливающееся образование женщины, утопающее потом совершенно в мелочных хлопотах домашнего хозяйства и семейной жизни, мы считаем главнейшей причиной того явления, что немец, изучая со страстью великие образцы классической по-

эзии и искусства, не внес нисколько этого искусства в свою жизнь: строит какие-то неуклюжие grand hotel'и, лепит дубоватейшие статуи, производит скучнейшие трагедии и комедии, кропает романы, которых нет возможности дочитать до конца; что немец, так глубоко изучающий историю, так ясно понимающий достоинства и недостатки политического и социального быта народов, гниет в своих 33 родинах и т. д. Словом, немец, закрывши женщине свои университеты, не создавши для нее ничего, что могло бы их заменить, не сообщая вообще ей ничего из своих ученых занятий, не внося результатов науки в свою собственную семью, считая науку исключительно специальностью мужчины, закрыл ей дорогу и в свою общественную жизнь. И потому эта общественная жизнь или остается патриархальным болотом, или превращается под влиянием промышленности в толкучий рынок.

Вот почему немец, так охотно и глубокомысленно занимающийся политикой, играл до сих пор, несмотря на свое центральное положение, такую жалкую роль в мире политических событий. Вот почему, рассчитавши чрезвычайно глубоко и верно, что, например, война с Данией должна быть общегерманским делом, в котором никак не должно дать перевеса первостепенным державам, произнося по этому поводу много отличных речей (причем иногда дамы не допускаются вовсе в собрание), немец не сделает ничего, чтобы придать практическое значение своим патриотическим размышлениям. Вот почему национальное единство Германии, несмотря на страшные хлопоты немцев, так медленно подвигается вперед, да едва ли даже подвигается, если взять в расчет последние политические события. Разные ферейны, на которых развеваются германские флаги, поются германские песни и пьется германское пиво, не привели покуда ни к какому практическому результату, и ганноверцы дерутся с пруссаками так же охотно, как лет сто тому

назад. Вот, наконец, то классическое образование, на которое немцы тратят уж так давно и так много времени, оказав несомненное влияние на успехи некоторых наук, не оказало никакого ни на политическую, ни на общественную, ни на частную жизнь немца. Едва ли есть что-нибудь противоположнее аттическому изяществу, как общественная и частная жизнь немца? Этот немец в общественной и частной жизни антипод афинянина и даже римлянина. Ничего нет забавнее, как видеть жалкие подражания античному зданию в немецком Мюнхене, и, кажется, чем более занимается немец классической древностью, тем далее он уходит от нее по своим манерам, привычкам, языку в семейной и общественной жизни. Уже то одно, что он теряет совершенно всякий живой интерес к современной жизни, и, без сомнения, этот книгоед гораздо меньше похож на афинянина, чем русский мужик в своей классической рубахе своими патриархальными обычаями, своими пластическими танцами, своей живой острой речью.

Все эти явления утвердили меня в той мысли, что только через посредство женщины, хозяйки дома, матери семейства и души общественного кружка, могут быть внесены в самую жизнь и в нравы народа успехи науки и образования. Женщине сама природа предоставила иметь влияние на человека в две самые важные эпохи его жизни, в те именно эпохи, когда душа человеческая способнее всего принимать в себя всякого рода семена, принимать их с силой, с жадностью, в самые глубины свои, ассимилируя их себе, превращать их в свою природу. Как бы ни сильно действовала впоследствии на человека наука, но если она не действовала на него тогда, когда формируются человеческие характеры, то влияние ее всегда будет только внешнее, — никогда не превратится в характер и нрав человека и, следовательно, никогда не войдет в характер и нрав народа. Если немецкая наука, несмотря на все свое обширное развитие, оказала так

мало влияния на характер и жизнь немецкого народа, то именно потому, что немецкая женщина была отстранена совершенно от этой специальной научной деятельности немца. В этом отношении даже французская женщина была поставлена гораздо счастливее; правда, в детстве и юности ее учат плохо и, во всяком случае, хуже, чем немку; кроме того, ее чаще, чем немку, запирают на все время воспитания в какой-нибудь монастырь или пансион с монастырским уставом, но по выходе оттуда и, в особенности, по выходе замуж французская женщина несравненно более германской принимает участие в общественной жизни и в трудах и занятиях своего мужа. Француз почти никогда не бывает педагогом. Он болтлив и охотно сообщает своей жене о своих делах и занятиях; кроме того, я не замечал у французов, чтобы они смотрели на науку как на такое занятие, к которому не должна и подступать женщина; напротив, они охотно отпирают ей двери своих аудиторий и рады везде с ней встретиться и обо всем с ней поговорить. Редкий отец откажет дочери в помощи, если она захочет заняться какой-нибудь наукой. Кроме того, ученые сочинения французов пишутся языком более доступным для женщины и для всякого, кто не получил специального подготовления; язык этот, правда, часто страдает неопределенностью, фразерством, болтовней, но, во всяком случае, книга читается легче и веселее. Немцы только в последнее время стали популяризировать науку; они даже пишут иногда ученые сочинения специально для женщин, но, боже мой, какая это тяжеловесная любезность! В этих сочинениях, с какими оговорками и ужимками сообщают женщине микроскопический дозис науки; я полагаю, что для женщины оскорбительно читать такие сочинения.

Вот, может быть, причина, почему германская женщина не может поставить ни одного имени рядом с именами Сталь, Занд, Некер-де-Сосюр. Еще в преж-

нее время, когда аристократия играла в Германии важную роль, и французское образование, французские нравы господствовали в ней, являлось в Германии более замечательных женщин.

Итак, скажем в заключение, что положение женщины, данное ей самой природой, таково, что, с одной стороны, через ее посредство сохраняется в народе национальность, и жизнь отживших поколений соединяется с жизнью живущих, а с другой, — через женщину только прогресс человечества проникает в нравы людей, в характер народа и его общественную жизнь. А к чему же наука, если не для того, чтобы улучшать нас?

Но как же примиряются эти два противоположные элемента — прогрессивный и консервативный в характере женщины?

Теперь мне остается сказать о третьем элементе идеи женского воспитания — элементе примиряющем, сглаживающем противоречия. Многие говорят, что способность к крайностям, увлечениям составляет отличительную черту женского характера; но это совершенно несправедливо. Женщина, как и мужчина, в юности одинаково способна к крайностям и увлечениям, но мужчина гораздо способнее женщины остаться в этих крайностях и увлечениях и оставаться в них упорно, иногда во всю жизнь. Женщина, жизнь которой идет по назначению, данному ей природой, как только делается женой, хозяйкой и матерью семейства, так и попадает в многостороннюю, чисто практическую сферу, которая притом так сильно затрагивает все ее чувства, как не затрагивает чувства ни одного мужчины. Трудно представить себе такое увлечение, которое могло бы бороться в сердце женщины с материнским чувством, трудно представить себе такую одностороннюю заботу, которая б одолела в женщине материнские заботы и тот здравый смысл, похожий скорее на инстинкт самосохраняющей природы, который развивается в женщине почти внезапно при появлении детей.

Я легко могу себе представить мужчину, жертвующего своими детьми какой-нибудь своей идее; но с трудом представляю себе такую женщину, и древняя спартанка есть извращение человеческой природы. Вот почему те женщины, которые увлекались вполне какой-нибудь идеей и отдались ей совершенно, редко бывают похожи на женщин и поражают нас полной уродливостью своих характеров; и вот почему, с другой стороны, крайности и односторонние увлечения, если встречаются в женщинах, то именно в тех, которые чужды семейной жизни. Женщина семейная всегда старается найти среднюю дорогу, примиряющую среду, и отбросив крайности от двух противоположных идей по инстинкту, по врожденному ей здравому смыслу, по любви к детям, по врожденной стыдливости, по любви к порядку, стройности жизни, находит практически то, чего не может найти мужчина, свободно идущий за увлекающей его мыслью и жертвующий чаще своему собственному самолюбию, чем самой мысли тем, чего не отдаст женщина ни за что на свете.

Смотря с этой точки зрения, мы также находим большую несообразность в том, что женщинам дают так мало участия в тех идеях и стремлениях, которые занимают мужчин. По природному характеру своему она могла бы быть примирительницей там, где для мужчин, кажется, нет другого исхода, кроме вражды и борьбы.

Но нам могут заметить, что мы смотрим односторонне на значение женщины и на ее образование, что мы смотрим исключительно с точки зрения народной и общественной, забывая индивидуальные потребности женщины и потребности семейного быта, для которого она назначается. Замечание это однакоже будет несправедливо. Нам кажется, что ничего не может быть естественнее и справедливее, как смотреть на общественное образование с общественной же точки зрения. Образовательные заведения, учреждаемые обществом и народом, прежде всего должны заботиться о том, чтобы удовлетворить потребно-

стям общества и народа. С другой же стороны, всякий индивид так органически связан с тем народом, к которому он принадлежит, что, удовлетворяя в его образовании истинным потребностям народа, мы вместе с тем удовлетворяем полнейшим образом его индивидуальным потребностям. И, наоборот, удовлетворяя нашим образованием истинным здравообдуманным потребностям индивида, мы приготовляем в нем полезного деятеля и участника в народной жизни, будет ли эта действительность совершаться в обширной политической даже области, или в тесных пределах семейного быта.

Мы отдали преимущество этому народному воззрению на потребности женского образования на том основании, что народное воззрение заключает все прочие как в него входящие, так и из него проистекающие, дает твердую опору и единство всем остальным воззрениям. Немецкие педагоги, остановившиеся на полдороге, желающие воспитывать в женщине хорошую жену, хорошую хозяйку, добрую мать семейства, украшение общественного кружка и т. п., разбиваются в своих воззрениях и теряют руководящую нить воспитания. Даже лучшие германские педагоги, как например Дистервег и Шмидт, когда начинают говорить о женском воспитании, теряют уже ту твердую почву, на которой они стояли, когда говорили о воспитании мужчин, и никак не могут оторваться от патриархального, чисто немецкого воззрения на женщину. Правда, они недовольны нынешним состоянием воспитания женщин; но когда начинают высказывать свои собственные требования, то и сквозь эти требования, как ни высоко они поднимаются, проглядывает утилитарный старонемецкий взгляд и чувствуется отсутствие одной руководящей идеи. Мы приведем здесь эти мнения затем, чтобы нас не могли упрекнуть в пристрастном взгляде иностранца на женские учебные заведения Германии, а вместе и для того, чтобы показать, какие требования делают женскому воспитанию самые авторитетные и самые смелые педагоги Германии.

«Женские школы, — говорит Карл Шмидт в своей превосходной истории педагогики, — и преимущественно высшие женские школы настоящего времени еще далеки от цели, к которой они должны бы стремиться. В действительности эти школы по большей части выставочные, парадные заведения, которые воспитывают искусственные цветы вместо того, чтобы образовывать сначала людей, т. е. истинные женские характеры, и потом жен, матерей и хозяек. Еще и теперь учение по большей части совершается механически и налегает только на память, так мало проникая в чувство женского характера и так мало захватывая этот центр всей духовной жизни, так мало, что ученицы в высших классах, высших женских училищ, хотя и вызубрили всякий ненужный хлам из мифологии и истории литературы, хотя говорят по-французски и английски (но говорят очень плохо, прибавим мы от себя, сравнительно с воспитанницами наших институтов), но из того прекрасного проявления, которое есть и должно быть собственностью женщины, усваивают себе только внешний, кажущийся блеск, который вовсе не есть проявление внутренней прекрасной природы, потому что у них не было никакого пластического образования, с целью достичь истинной нравственной религиозной красоты. По большей части в девицах, учившихся в женских школах, нет ни глубины, ни основательности в образовании, так как при учении всегда начинают с того предположения, что женская природа в отношении разума может касаться только поверхности предмета. Вот почему у женщин, получивших такое образование, нет привычки к самостоятельному размышлению и глубоким убеждениям, нет привычки внимательно наблюдать природу, правильно мыслить и выводить из явлений правильные заключения, так что поэтому женщина не может сознательно и мысля поступать при приготовлении кушанья и при стирке, в хлопотах о кухне и одежде, сахаре и молоке, при постели больного и в детской комнате. Такой женщине недостает

полного любви самопогружения в божественные идеи истины, добра и красоты и вместе с тем упражнения тонкого чувства к индивидуальному и специальному, через что женщина делается способной «радоваться, как говорят умные мужчины». Это же то условие, при котором только женщина может сделаться истинной подругой мужчины, его утешением, входить в его интересы и освобождать от узкого эгоизма. Более всего недостает женщине знаний человеческой природы — необходимого условия будущей воспитательницы, к обязанностям которой должна приготовляться каждая женщина. Женщине недостает (так как высшие школы с их механическими уроками отнимают у ребенка и то время, которое он проводит вне школы) — женщине недостает и дома полного сознания той истины, что дочь в родительском доме должна изучить обязанности будущей матери семейства и хозяйки, так как нельзя того приказывать, чего сам не умеешь делать. А так как в женской школе недостает истинного воспитания, то и в семействах ощущается недостаток в способных матерях и в способных воспитательницах дочерей: недостаток и в семействе и в школе. И прежде, чем семейство не сделается, чем оно должно быть... до тех тех пор воспитание дочерей не придет к своей настоящей цели. И прежде чем общество не будет уважать в девице представительницу красоты, пробивающуюся почку человечества и не внесет в ее сознание, что истинная красота есть красота духовная, и что потому всякое тщеславие телесной красотой ничтожно; и покуда разговор юношей с девицами будет состоять только в ласкательствах, а не облагорожении жизни, так чтобы мысли и чувства менялись, и игры становились источниками чистого удовольствия; до тех пор «продолжательнице божьего творения» будет недоставать элемента, в котором она, укрепляясь сама, могла творить в себе самой и из себя духовные и телесные подобия божия».

Признаемся откровенно, что мы перевели дурно

эту страницу Шмидта, но это едва ли не самая темная из всех страниц его истории педагогики. Здесь в авторе, видимо, встретились два противоположные стремления: с одной стороны, стремление педагога, антрополога, философа, либерального человека, а с другой — стремление, выходящее из въевшейся в кости немецкой жизни. Здесь блещет для нас чрезвычайно ярко то противоречие, которое кидается в глаза на каждом шагу в Германии, противоречие мысли и дела в одном и том же человеке. Карл Шмидт как писатель и тот же Карл Шмидт как муж и отец семейства — лица совершенно разные, и на этой именно странице эти лица должны были встретиться. Вот откуда эта темнота в мыслях, это фразерство, это высокое парение над кухонным очагом, и вот после этого пусть женщина поймет педагогику Карла Шмидта на самой интересной для нее странице, которая говорит о ее воспитании и назначении.

Дистервег, мнение которого о женском воспитании в Германии, которое приводит тот же Шмидт, объяснит нам дело несколько проще, но то же самое заключение выведем мы и из этого мнения.

Уже в 1845 году Дистервег указал на те же ошибки и недостатки женского воспитания. Он говорит: «1) В родительском домашнем воспитании недостает истинной серьезности, а потому и у детей нет уважения и почтения к родителям. Няньчатся и играют с детьми, ласкают их (как прежде молились утром, в полдень и вечером), забавляют их и хотят ими забавляться. Дети обращаются с родителями как с равными себе, не стесняются ни в чем ни мало, если дело не доходит до того, что дети объявляют родителей за людей скучных. Во многих домах вся жизнь вертится около любезных сыночков и милых дочерей. Разве это не так и разве это должно быть так? Разве так воспитывают в человеке уважение и почтение? И однакоже без уважения к родителям нет уважения к людям, нет уважения к народу, человеческим и божественным предметам. А без этого свойства

невозможно величие характера, глубина духа, идеальное направление и т. д. 2) В школьном учении, в учителе девиц нет часто истинной силы, а потому и в девицах недостает рассудка и умственной зрелости. Шуточное понимание природы мальчика и девочки встречается у многих учителей. Развитие рассудка, думают они, удаляет все задушевное, нежное, женственное, милое. Песталоцци не знал об этом ничего. В институте Ласпе в Висбадене дочери советника Крамера точно так же, как и мальчики, решали геометрические задачи, и я потом не заметил в этих девицах никакого нарушения в женственности их характера, а напротив, знаю, что они в высшей степени были способны принимать участие в серьезном мужском разговоре и усваивать идеи воспитания детей. Нет, поистине, разумная женщина, мыслящая, обладающая знаниями, укрепленная серьезным ученьем, есть в то же время украшение своего пола. Мы хотим в наших мальчиках воспитывать людей для истинной свободы в обширнейшем смысле этого слова; но приготовляем ли мы и дома, и в школе будущих матерей нашим сыновьям? Мы желаем таких жен, которые не только бы понимали наши цели, но и помогали бы нам достигать их; но разве приготовляем мы таких женщин и дома и в школе? 3) В общественной жизни взрослому мужскому поколению недостает в отношении к женщинам истинного достоинства, а потому и женщины не занимают своего настоящего положения. Кто не видал, что мужчины, даже весьма почтенные по своему положению и своим общественным заслугам, перед взрослой девушкой ломаются, как комедианты, рассыпаются в любезностях и комплиментах и считают своей обязанностью ухаживать за ней. В былое время девушка считала за честь и отличие заслужить внимание достойного мужчины и говорить с ним. А теперь? Как должно действовать такое унизительное обращение на девушку в том возрасте, когда образуется ее жизненное воззрение? У нас нет истинно достойных женщин, потому что нет истинно достойных

мужчин, и нет истинно достойных мужчин, потому что нет истинно достойных матерей. Повсюду чувствуется недостаток в силе, в энергии, в характере».

Без сомнения, в обоих этих мнениях знаменитых германских педагогов очень много верных заметок, глубоких и истинно педагогических мыслей; но легко заметить, что в каждом из них недостает единства основной идеи, а потому они оба страдают некоторой неопределенностью и темнотой. Мне же кажется, что если в основу требований от женского образования мы положим идею народной жизни и того значения, которое в этой жизни имеет женщина по самой природе своей, то мы приобретем твердую почву, на которой можем строить идеал образования женщины; приобретем идею, которая, будучи взята из самой природы, даст нам возможность спокойно и с уверенностью развивать из нее потребности женского воспитания для данного народа и в данное время.

Делая логические выводы из положения и призвания женщины в народной жизни и из особенностей женского организма и характера, мы можем прийти к следующим заключениям.

1) Образование женщины, по крайней мере, столько же важно в народной жизни, сколько мужчины, и еще более потому, что самое образование мужчины будет только односторонне, поверхностно, никогда не проникнет в жизнь, в нравы народа без соответствующего образования женщины.

2) Образование женщины в ее детстве и юношестве, менее еще чем образование мужчины в тех же периодах возраста, должно иметь специальные цели. Оно должно быть только вообще образованием человека. Если и можно для каких-нибудь практических целей допустить какую-нибудь специальность в занятиях, то эта специальность должна иметь второстепенную роль и подчиняться вполне общеобразовательной цели.

3) Разница между общим образованием женщины и мужчины может выказаться только в тех заведениях,

в которых мужчины приготовляются к дальнейшим занятиям наукой. Я не хочу этим сказать, чтобы женщину должно было совершенно удалить от науки; но специальное занятие той или другой наукой является для женского пола только редким исключением, тогда как целые классы мужского населения готовятся к такому специальному занятию. Я не вижу ничего странного в том, если бы женщина занялась изучением классических языков и высшей математики, но счел бы большой ошибкой ввести эти занятия в курс женского учебного заведения, потому что общественное образование должно иметь в виду общее, а не исключение.

4) Что касается до других предметов учения, то они должны быть те же самые для обоих полов в народных школах, средних и высших учебных заведениях.

5) Но в самом преподавании должна быть разница и тем большая разница, чем выше курс заведения. Так, например, в среднем учебном заведении мужском я полагал бы полезным подробнее проходить грамматику отечественного языка, чем в женском; сравнительно больше заниматься математикой, систематичнее излагать естественные науки, хотя и в женском следует все эти предметы поднять гораздо выше, чем они стоят теперь; но здесь дело не в обширности изложения, а в систематичности его.

6) Разница должна быть также в приемах преподавания. Женщине следует преподавать еще нагляднее, чем мужчине, и чаще, чем для мужчины, воплощать мысль в образ, потому что отвлечение вообще больше свойственно мужчине, чем женщине. Женщина работает разом всеми своими душевными способностями; она занимается той мыслью, которую чувствует, и мало интересуется той, которая не действует на чувство. Ее природа цельнее и практичнее мужской; для нее мысль, чувство и дело сливаются в одно. С другой стороны, ее природа слабее мужской; она не может так произвольно распоряжаться своими способностями, как мужчина.

7) Сухое, отвлеченное, непривлекательное преподавание скорее может быть допущено в мужском заведении, чем в женском, опять же потому, что мужчина способнее, чем женщина, работать одной частью своей души; но я нисколько не разделяю того мнения, что для женщины преподавание предмета сливается с личностью учителя и более всего с внешней стороной его личности, т. е. с его наружностью, манерами, способом выражения, — это неправда. Уже в девочке живет инстинкт душевной красоты, и если это действительно попадается в некоторых заведениях, то это показывает только, как низко стоят эти заведения, и как мало и неправильно они развивают своих воспитанниц. Но душевная красота в наставнике необходимее для женщины, чем для мужчины; наставник злой, хитрый, циник — вреднее в женском заведении, чем в мужском.

Вот все различие, которое можно допустить в общем образовании женщины и мужчины. Что же касается до специальностей, то следует обратить в женском воспитании особенное внимание на развитие тех понятий и привычек, которые необходимы для воспитания детей и, пожалуй, для домашнего хозяйства. Трудно даже понять, почему в педагогической Германии за весьма немногими исключениями в общеобразовательных женских заведениях не введено преподавание педагогики и связанных с ней гигиены, антропологии и психологии, тогда как практические результаты, вытекающие из этих наук, гораздо более могли быть достигнуты женщиной, чем мужчиной. Человек находится в женских руках именно в тот период своей жизни, когда и телесный и душевный его организм более всего подвержены опасности дурных влияний и более всего могли бы измениться к лучшему под хорошим влиянием. В первые шесть лет жизни строится нравственное и телесное здоровье человека; в эти же первые шесть лет может быть оно неисправимо построено. Как же безумно не учить женщину, как обращаться с детьми этого возра-

ста, когда, главным образом, душевное и нравственное здоровье всего человечества находится в руках женщины. Трудно уже потом врачам и педагогам бороться с тем, что посеяно в эти первые годы. Естественнее бы было медикам не учить анатомии и педагогам психологии, — это принесло бы менее вреда, чем неуменье женщины обращаться с детьми.

Но недостаточно еще познакомить женщину с человеческой природой и научить ее средствам иметь влияние на эту природу в период детского развития. Надобно позаботиться о том, чтобы это влияние непременно было хорошо и соответствовало истинным требованиям: во-первых, человека вообще, во-вторых, того века, в-третьих, того народа и, в-четвертых, того класса общества, к которому дитя принадлежит.

Для первой цели, для того, чтобы мать имела перед собой живой и дорогой для нее идеал нравственного человека, к воплощению которого в своем дитяти могла бы стремиться, она должна быть истинной христианкой. Тот живой и вечно живущий образ, который передает нам евангелие, должен жить в ней, в ее чувстве, в ее мыслях, в ее привычках, а не оставаться зазубренными словами катехизиса и священной истории. Такая мать, если бы она даже и не учила свое дитя закону божию, посеет в нем плодовитые семена христианской нравственности. Каковы бы ни были метафизические воззрения и убеждения воспитателя, но, приступая практически к делу воспитания, он должен твердо помнить, что вне христианства нет для человека идеала нравственности, нет нравственных основ, а, следовательно, нет и нравственных стремлений, которыми он должен руководствоваться при воспитании детей.

2-е. Воспитание будущей матери семейства должно быть проникнуто народностью. Бессознательная любовь к народу, его языку, поэзии, к преданиям, к обычаям, к природе родной страны — должна быть в женщине не только не ослаблена ее воспитанием, но,

напротив, усилена и, по возможности, приведена в сознание так, чтобы женщина, ставши матерью, сознательно и с любовью поддерживала в своем семейном быту и развивала в своих детях все те черты из народного характера, которые согласуются с нравственным христианским идеалом человека или даже только не противоречат ему.

3-е. Образование будущей матери детей должно соответствовать тому веку, в котором она живет. Все новейшие открытия науки и все идеи ее, имеющие общий интерес, должны быть усвоены женщиной. Кроме того, она должна полюбить прекрасное создание человеческого гения.

4-е. Образование женщины должно соответствовать тому классу, к которому она принадлежит. Кто бы не пожелал, чтобы женщины всех классов, а вместе с ними и мужчины получали самое полное умственное и нравственное образование? Но это желание, без сомнения, останется надолго неисполнимым для человечества. Уже один недостаток времени не даст возможности девушке бедного класса пользоваться тем образованием, которое может получить женщина класса обеспеченного. Чем богаче тот класс, к которому принадлежит женщина, тем обширнее может быть ее образование, не только потому, что она имеет более для него средств, но и потому, что оно для нее необходимо. Роскошь, возможность ничего не делать и удовлетворять своим прихотям едва ли не опаснее для женщин, чем самая невозможность добыть себе кусок хлеба своими трудами, в которую нередко повергает бедных женщин пролетариат больших городов. Для этих несчастных существ столько же нужно какое-нибудь специальное образование, по возможности, быстрее дающее им средства существования, сколько для богатой женщины нужно самое обширное общее образование, с помощью которого женщина, не нуждающаяся в деньгах, могла бы себе найти труд по душе. На западе недаром замечают, что нравственность женщины стра-

дает всего больше в самом высшем и в самом низшем классе, сохраняясь в той средине, где женщина, не подавленная тяжкой бедностью, не имеет, однако, достаточно средств, чтобы освободиться совершенно от материнских и хозяйственных забот. Относительно различия по классам — образование женщины должно быть приведено в соответствие с тем образованием, которое получают мужчины этих классов.

На основании высказанных здесь идей о женском образовании весьма уже не трудно построить организацию женских учебных заведений, начиная с народных школ и оканчивая женскими академиями, в которых взрослые девицы и молодые женщины могли бы найти замену университетов, для них недоступных; весьма легко бы было распределить курсы, показать объем каждого предмета и метод его преподавания, но черчение таких проектов на воздухе бесполезно и неприятно, а потому перейду лучше к описанию того, что делается у других народов. Я начну с так называемых низших заведений, низших или по возрасту детей, или по положению класса, к которому эти дети принадлежат. Но сначала скажу о семейном воспитании.

Семейное воспитание

Мне часто удавалось слышать от германских педагогов, особенно тех, которым суждено возиться с маленькими детьми, жалобы на дурное семейное воспитание, которое дает им детей мало развитых, капризных или забитых, плохо говорящих, с дурными, часто порочными привычками, но я плохо верил этим обвинениям, исходящим от таких людей, которым естественно надоедает возиться с чужими малютками, всегда беспокойными. Посещая классы малолетних, я видел везде детей, как детей, одаренных и украшенных природой с той щедростью, которую она вообще оказывает детям; но в старших классах народных школ, наоборот, я замечал утомление и болезненность, особенно на лицах тех де-

тей, которые, проводя почти целый день в классах, принуждены еще и дома работать и получают при всем этом недостаточную пищу: но об этом я скажу подробнее впоследствии. Что же касается собственно до семейного воспитания, то можно предполагать, что оно в последнее время, по крайней мере, в зажиточных классах, несколько улучшилось. Этим оно обязано Фребелю, который обратил внимание родителей на детские игры и дал детям свойственное им и развивающее их занятие. Различные игры и детские занятия Фребеля во множестве расходятся по Германии, но все же это улучшение едва заметно. Матери попрежнему не приготовлены к своим воспитательным обязанностям и попрежнему стараются пораньше сбыть детей на руки школе; но я считаю положительным вредом посылать ребенка в школу ранее 7 лет. В школах же германских много и пятилетних детей. Что же касается до семейных забот об учении детей, уже посещающих школу, то на недостаток внимания к школьным занятиям детей слышатся жалобы повсюду. Повсюду школа жалуется, что родители ей не помогают; только в Женеве, где старинное образование распространилось во все классы общества, заметил я в школах сильное влияние домашней помощи. С своей стороны, и школа по большей части отнимает у детей не только 5—6 часов, проведенных в классах, но и значительную часть времени, которое они проводят дома. Задавание на дом уроков существует почти во всех германских училищах, даже для самых маленьких детей, тогда как в лучших швейцарских заведениях оно окончательно уничтожено для младшего и даже среднего возраста. Большее или меньшее задавание уроков на дом есть, по моему мнению, лучшее мерило достоинства школы: 5—6 часов работы в день совершенно достаточны и для взрослого человека, не только для ребенка и если в школе дитя действительно работает, то не только нет никакой надобности задавать ему уроков на дом, но даже возможно на половину уменьшить

число часов его школьных занятий. Постепенное усовершенствование метода преподавания и хорошее подготовление учителей — вот от чего надо ожидать, что дитя не будет так надолго отрываться от семейства, и что самая его жизнь в семействе не будет отравляться уроками. Это в особенности важно для девушки, которая, по крайней мере, столько же должна воспитываться и учиться в школе, сколько и в семье; но для этого необходимо, чтобы сама семейная жизнь была проникнута воспитательным элементом, не чужда образованию и науке. Тогда образование может и должно продолжаться дальше, по крайней мере, до 18 и 19 лет, а, с другой стороны, школа не будет отрывать от семейной жизни, и семья и школа будут действовать для одной цели. Необходимость такого прогресса замечают почти все педагоги; но нельзя сказать, чтобы сделано было много в этом направлении. А теперь покудова школа все еще слишком много отнимает девушку от семейной жизни; семья не помогает школе и со своей стороны слишком рано вырывает девушку из школьной среды. Словом, теория уже видит необходимость поправить эти ошибки и привести в гармонию семейную жизнь и школу, но на практике сделано для этого еще весьма мало].

Теперь начинают понемногу сознавать, что воспитание женщины, кроме индивидуального и семейного значения, имеет еще огромное значение в народной жизни, что через женщину только успехи науки и цивилизации могут войти в народную жизнь. Действительно, характер человека более всего формируется в первые годы его жизни, и то, что ложится в этот характер в эти первые годы, — ложится прочно, становится второй природой человека; но так как дитя в эти первые годы свои находится под исключительным влиянием матери, то и в самый характер его может проникнуть только то, что проникло уже прежде в характер матери. Все, что усваивается человеком впоследствии, ни-

когда уже не имеет той глубины, какой отличается все, усвоенное в детские годы. Таким образом, женщина является необходимым посредствующим членом между наукой, искусством и поэзией, с одной стороны, нравами, привычками и характером народа, с другой. Из этой мысли вытекает уже сама собой необходимость полного всестороннего образования женщины уже, так сказать, не для одного семейного обихода, но имея в виду высокую цель — провести в жизнь народа результаты науки, искусства и поэзии. Эта мысль, впрочем, только что зарождается, и нельзя сказать, чтобы она оказала уже большое практическое влияние на женские учебные заведения запада, к специальному описанию которых я и приступаю теперь.

Детские приюты

Мысль Оберлейна и Песталоцци о призрении детей рабочего класса под руководством наставницы, которая могла бы заменить для них недостающий им присмотр родителей, занятых целый день работой и часто вне дома, нашла себе обширное приложение во всей Западной Европе. Тысячи приютов покрывают теперь Англию, Францию, Германию, Швейцарию и даже Италию. Устройство их очень разнообразно и более или менее уклоняется от истинной идеи детского приюта, которая состоит в том, что приют должен заменить недостающий детям семейный присмотр и действовать на дитя, как действует хорошее семейство, давая ему занятия и игры, свойственные его возрасту и развивающие его душевные и телесные силы, оберегая его от всего, что могло бы ему повредить, и приучая к порядку, послушанию и т. д. Во многие приюты внесены такие занятия, которые должны уже принадлежать школе, особенно в приюты Франции и Англии; Германия более держится первоначальной цели приюта. Но устройство самых приютов в Германии очень разнообразно; потому что там нет общей организации

и общего управления приютами, а все они учреждаются и заведываются городами, местечками или еще чаще благотворительными обществами, преимущественно дамскими. В некоторых приютах родители платят небольшую сумму за детей, так, напр., по грошу в неделю, и за это дети пользуются только присмотром в приюте, принося с собой завтрак и полдник и уходя на обед домой. В других приютах дети остаются целый день и за небольшое вознаграждение, напр., 6 пфеннигов, получают на обед суп, раза три в неделю говядину, картофель и зелень. Есть приюты, где принимают детей, только что отнятых от груди, но этих приютов в настоящее время уже мало, а большей частью принимаются в них дети от 2-х до 6-ти лет. В приют дети приходят часов в 8, а летом и в 7 и если обедают дома, то уходят в 11, приходят снова в час и остаются до 7 или 8. Занятия детей разнообразятся, смотря по возрасту; учение грамоте только в немногих приютах, а большей частью приготовление к правильному учению, как, например, рисовка, пение, отчетливый выговор слов, стройное движение по команде, счет палочек и т. п. Во все приюты, которые я видел, проникли уже фребелевские игры и детские занятия, как, напр., движение с песнями в такт, складывание из палочек или соломинок, плетение, лепка из глины, вышивание, рисовка по квадратикам и т. п. В некоторых приютах эти игры принесли несомненную пользу, оживили их, дали разнообразие в занятиях; но в других принесли существенный вред. Где наставница приюта женщина неразвитая, которая не могла сама понять настоящего значения фребелевских игр и занятий, а между тем не хотела показать, что она отстает от века, или по требованию своего начальства стала вводить тоже фребелевские игры и занятия, там они обратились в бесполезную муку детей, и мне часто приходилось жалеть малюток, когда они, нехотя притоптывая ножками, с зевками и не всегда без слез, пели веселенькие песни *Фребеля*.

В Швейцарии приюты устроены или по немецкому, или по французскому образцу, однакоже во французских кантонах приюты лучше, чем в самой Франции, и особенно хороши в Женеве; но все же в них слишком много учат. Во Франции приюты организованы в одну стройную систему, и эта организация мне понравилась; но самая идея приютов извращена, хотя французское министерство народного просвещения и старается в циркулярах министров провести резкую границу между школой и приютом, между éducation и étude; но на деле этого различия не существует, и само же министерство уничтожает его своими требованиями. Во Франции, кажется, не понимают, что можно делать с детьми, если не заставлять их учиться или маршировать.

Вот программа занятий детского приюта во Франции, которая, надобно признаться, исполняется, к несчастью, очень пунктуально. Собравшись в приют (la salle d'asile), дети, если позволяет погода, играют на лугу (т. е. на небольшой площадке, где нет по большей части ни одного кустарника и даже ни одной травки; иногда этот луг, как, например, в Страсбурге, окружен громадными стенами). В $^3/_4$ десятого дети входят в класс и размещаются по боковым скамьям. В 10 часов им преподают начала чтения (и преподают плохо, по старым, тяжелым методам). Письму в приютах мало учат; достигают только копировки букв, и это уже одно показывает, как плоха и непедагогична метода ученья грамоте. От четверти до трех четвертей одиннадцатого занимаются работами: вязание, шитье, плетение. В три четверти одиннадцатого дети всходят на скамьи, размещенные лестницей; с одиннадцати до четверти двенадцатого идет практический урок счисления с помощью наших русских счетов, установленных на ножки. Далее, полчаса посвящается à un petit enseignement religieux*, но это petit enseignement состоит

* Первоначальному обучению закону божьему.

в учении с голоса наизусть маленького католического катехизиса. Затем дети поют что-нибудь религиозное и в три четверти двенадцатого сходят со своей лестницы. В полдень дети обедают (то, что принесли с собой, холодное и, кажется, в недостаточном количестве). Потом служанка моет им лицо и руки губкой (у каждого ребенка должна быть своя губка, которую дают им родители). С часу до двух дети играют на лугу. В три четверти второго опять идут в класс и полчаса занимаются работами. Потом снова на лестницу, и наставница рассказывает им (по большей части по книжечке) какую-нибудь детскую побасенку, из которой *непременно* должно быть выведено нравственное заключение. Потом следует рассказ о каких-нибудь полезных вещах и хорошо еще если по картинкам. В три часа с половиной дети поют хором и сходят со своей лестницы. Дальше играют на лугу до закрытия приюта.

Внешнее устройство приютов, особенно, если оно сделано по плану, изданному министерством, очень хорошо.

Все французские приюты находятся под особенным покровительством императрицы и центрального наблюдательного комитета в Париже, членами которого бывают обыкновенно знатные придворные дамы и сенаторы. Этот покровительственный центральный комитет (le comité central de patronage des salles d'asile) находится в связи с министерством народного просвещения, и министр народного просвещения представляет ежегодно отчеты этого комитета императрице. Комитет выбирает двух дам (déléguées générales), которые обязаны специально уже заведывать всеми приютами Франции и заботиться как о том, чтобы они распространялись, так и о том, чтобы везде проводимы были идеи центрального комитета. Министр народного просвещения посылает этих дам туда, где их присутствие окажется необходимым. В департаментах подобное же устройство. Приюты подчинены и академиям, и префектам, и обществам, состоящим преимущественно из дам.

Правительство ежегодно отпускает на приюты до 400 000 франков, но, главным образом, они содержатся на маленькую плату, вносимую родителями детей и на пожертвования частных благотворителей. Если же этого недостаточно, то добавляется из общественных и департаментских доходов. Наставница получает жалованья 250 франков; ее помощница 150; обе пользуются правами на пенсион по общим законам о службе. Все дети, начиная от 2-х лет до 7, имеют право быть принятыми в приют, если только они представят необходимое медицинское свидетельство. Мэр решает, могут или не могут родители платить за детей; но как платящим, так и не платящим выдает одинаковый билет, так чтобы наставница не знала, кто из детей платит и кто не платит. В наставницы поступают девицы, вдовы и замужние женщины, если имеют на то позволение от мужа, если представят свидетельство от священника и мэра о своем поведении и выдержат установленный экзамен. Экзамен этот не труден и состоит в письменных ответах на вопросы, а потом в практических занятиях в самом приюте в продолжение целого дня. Требования экзамена означены в законе с величайшей точностью, так, например, экзаменующаяся должна написать под диктовку двадцать строк обыкновенного in octavo, максимум ошибок допускается три, ошибка в ударении принимается за четверть ошибки и т. п.

В настоящее время начальницы приютов приготовляются большей частью в нормальных женских школах (женские учительские семинарии во Франции), но могут сделаться начальницами приютов только по достижении 24-летнего возраста.

В Париже существует особенная центральная школа для приготовления начальниц в приюты при тамошней нормальной школе. Прежде она называлась материнской школой (école maternelle), а теперь практическим курсом (cours pratique des salles d'asile). В эту школу поступают девицы и женщины, желающие приготовиться к должности начальницы приюта по экза-

мену, который они держат сначала в департаментах, а потом в самом училище. Поступающая должна быть не моложе 20 лет и не старше 40; курс продолжается четыре месяца, и таких курсов ежегодно два — по 30 учащихся в каждом. Курс теоретический и практический. Теоретический курс состоит в пояснении тех предметов, о которых говорится с детьми в приюте, и кроме того излагаются самые правила занятий в приюте. Практически ученицы занимаются в образцовом приюте, который именно для этой цели устроен. Некоторые ученицы приходящие, другие пансионерки с платой в месяц по 60 франков; есть несколько стипендий от правительства.

Что касается до личности наставниц во французских приютах, то я заметил, что они чрезвычайно пунктуальны в исполнении своих обязанностей, в которых, к сожалению, много непедагогического.

Детские сады

Детские сады хотя и появились в различных местах Германии и Швейцарии, но до сих пор еще явление новое, которое, как и всякое новое явление, вызывает два крайние противоположные мнения, а истина, как и всегда, лежит посередине. Сторонники детских садов видят в них начало совершенного переворота в педагогике и считают *Фребеля* отцом будущего и единственно правильного искусства воспитания; они ожидают от детских садов ни больше, ни меньше, как пересоздания человеческого рода. Противники детских садов, наоборот, видят в них учреждение не только бесполезное, но чрезвычайно вредное, врывающееся насильно в свободную жизнь ребенка, систематизирующее и механизирующее эту жизнь, а потому подавляющее естественное развитие детской природы. Ребенок не играет и не мечтает, как ему хочется, а — по узкой, искусственно придуманной системе, и развитие

его потому идет гораздо хуже, чем развитие ребенка, совершенно предоставленного самому себе.

Не будучи предубежденным противником или защитником детских садов, я осматривал их с целью самому узнать правду и пришел к тому убеждению, что идея детских садов, как и всякая новая педагогическая идея, слишком раздута, что ей придано слишком много важности, что на нее взвалено слишком много ожиданий; но что в ней есть зерно правды, которое, с течением времени, очистившись от своей шелухи, ляжет в общую сокровищницу педагогических приобретений человечества, т. е. и с этой идеей случится то же, что и с другими педагогическими идеями, как, например, с идеей взаимного обучения, с идеей *Жакото* и с идеей наглядности. В какие только крайности ни вдавались противники и защитники всех этих идей? В чем только ни обвиняли их первые? Каких только чудес ни ожидали от них вторые? Но чудес никаких не произошло, а произошло то, что от каждой из этих идей осталось по зерну истины и что эти зерна, войдя в искусство воспитания, далеко подвинули его вперед. То же самое, надобно надеяться, будет и с идеей Фребеля. Несомненная заслуга Фребеля состоит в том, что он первый обратил внимание на развитие детей младшего возраста, на их характер, стремления, наклонности и взглянул на детскую жизнь как на жизнь относительно полную и законным потребностям которой должны удовлетворять взрослые. Педагоги часто забывали, что ребенок не только готовится жить, но что он уже живет и что эта жизнь имеет свои права и свои потребности; но так как в жизни ребенка игра составляет то же самое, что для взрослого человека всякая, так называемая, серьезная деятельность, то естественно, что Фребель обратил преимущественное внимание на игры детей. Как всякий нововводитель, он слишком увлекся, слишком систематизировал их и придумал много таких, в которых мало детского, потому что придумать детскую игру есть, может быть,

одна из труднейших задач для взрослого человека. Фребель поступил бы, может быть, лучше, если бы разработал те детские игры, которые придуманы уже веками и в которые играет и русский мальчик, и маленький итальянец, и маленький индиец на берегах Ганга, в которые играют и наши дети и играли дети древних греков и римлян. Детские игры ожидают еще своего историка, который с удивлением заметит, как какая-нибудь игра с необыкновенной верностью и даже точностью, потерявшей иногда всякий смысл, передавалась из поколения в поколение, через несколько тысячелетий. Обратить внимание на эти народные игры, разработать этот богатый источник, организовать их и создать из них превосходное и могущественное воспитательное средство — задача будущей педагогики; но в играх, придуманных Фребелем, как я уже сказал, много искусственного и не детского. Песенки, по большей части, скучны, натянуты, написаны очень дурными стихами, которые, по замечанию швейцарского педагога Фрелиха, могут только портить вкус ребенка, а главное, проникнуты несносным для детей дидактизмом. Странно даже, как Фребель, знавший так хорошо детскую природу, выпустил из виду то, что мораль в песнях ничему не может выучить пятилетних детей. Здесь он был, кажется, увлечен общей немецкой страстью морализировать и кстати и некстати. Однакоже игры Фребеля, а еще более придуманные им, или собранные детские занятия имеют много достоинств, — и в руках хорошей наставницы, понимающей инстинктивно потребности детской природы и умеющей удовлетворять им, для которой главное не система Фребеля, а самые дети, приносят много пользы. Но много ли таких наставниц? Сами фребельянцы сознаются, что очень мало, и этим стараются оправдать неуспех детских садов во многих городах.

Я видел лучший из этих садов — *образцовый*, в Берлине, где самая пламенная последовательница Фребеля и его непосредственная ученица, баронесса *Марн-*

гольц, посвятившая и всю свою жизнь и все свое имущество идее детских садов, читает об них лекции девицам и дамам, желающим поступить в детские садовницы; там же учатся и три из наших русских девиц.

Баронесса такая умная женщина, так увлекательно говорит и такая энтузиастка, что производит сильное впечатление на своих слушательниц, но я, осмотрев сад, присутствовав при всех занятиях детей, вышел из него с тем убеждением, которое высказал выше.

Детский сад г-жи *Марбах* устроен превосходно и несравненно выше всех, какие только мне удавалось видеть в других городах, где часто, выходя из приюта, я выносил только одно сожаление к детям. Но если берлинский сад так хорош, то этим он обязан не столько самому Фребелю, сколько своей начальнице — девушке лет 30-ти, которая такой природный педагог и такая развитая по уму и по сердцу женщина, каких мне редко случалось видеть. Если бы Фребель и его последователи не существовали и если бы этой наставнице поручить тех же самых детей, то она сумела бы и занять их сообразно их возрасту, и устроить эти занятия так, чтобы они развили телесные и душевные способности детей. Конечно, занятия и игры, придуманные Фребелем, облегчили воспитательнице ее труд, дали ей средства, которых она сама во всей их полноте, может быть, не отыскала бы скоро. Спрашивается, однако, много ли можно найти таких наставниц, таких детских садовниц? Те же, которых я видел в других местах, по большей части тяжелы для детей своими играми, как, например, в Мангейме, где дети зевают и чуть не плачут, представляя известную птичку и стрелка из фребелевских игр. Видел я еще одну превосходную садовницу, самую простую женщину, по костюму и манерам напоминавшую наших кухарок, но удивившую меня своими педагогическими познаниями. Это было невдалеке от Штутгарта, в деревеньке Корнталь, о которой я буду еще иметь случай говорить. Но та-

ких женщин нельзя найти много и нельзя даже приготовить ни в каком заведении. Педагогика не наука, а искусство и, как всякое искусство, требует врожденного таланта. К счастью, педагогические таланты не так редки, как другие, но для детской садовницы требуется громадный педагогический талант, который попадается редко.

Детские приюты следует строго отличать от детских садов. Детские приюты — *печальная необходимость;* детские сады — *желательная, но мало доступная роскошь*. Весьма желательно было бы, чтобы дети в возрасте от 4 до 7 лет (раньше я решительно не допускаю возможности оставления ребенком семейной среды без крайней необходимости) сходились вместе поиграть разумно и в игры, положительно развивающие способности, под руководством наставницы, обладающей педагогическим талантом, доброй, кроткой, но в то же время с твердым характером, которая бы по страсти посвятила себя детям этого возраста и, пожалуй, изучила все, что нужно знать для того, чтобы занять их. В таком саду дети приучились бы к общественности, в нем сгладились бы угловатости их характеров, они привыкли бы играть вместе, что очень важно, уступать и помогать друг другу, полюбили бы порядок, стройность, гармонию в звуках, цветах, фигурах, движениях, в словах и поступках. Где можно устроить такой сад, там должно его устроить по возможности скорее; но это возможно только для людей богатых, в столицах и больших городах.

Этим, впрочем, не ограничивается польза, которую можно извлечь из идей Фребеля. Многие из его игр и в особенности многие из его детских занятий, упростив их несколько и не собирая много в один раз и в одно место, следует ввести не только в детские приюты, но во все малолетние школы и даже в младшие классы всех учебных заведений. В домашнем обучении идеи Фребеля начинают уже приносить огромную пользу, давая матерям возможность занять своих малюток

с пользой для их развития. Грустно видеть мать, которая, при всей любви своей к ребенку, не знает, чем занять его, и допускает или подавляющую скуку, или вредно раздражающую перемену игрушек, картинок и т. п. Занятия и игры Фребеля, если мать умеет с ними обращаться, дают ей неистощимый материал для длинных зимних вечеров; а это важнее, чем кажется с первого раза, потому что скука есть сильнейший яд для детской души. Вот почему нельзя не радоваться, что издания различных детских занятий и игр, по методе Фребеля, во множестве расходятся в Германии, проникая и в другие страны.

Воспитание сирот

В этом месте моего отчета, где дело еще идет более о воспитании, чем об учении, мне кажется всего будет приличнее сказать о воспитании сирот в Германии и Швейцарии.

Кроме знаменитого заведения *Франка* в Галле, столько раз уже описанного, я видел немного сиротских домов; но из того, что видел, вынес три следующие убеждения: во-первых, чем меньше сиротский дом и чем он менее многочислен, тем он лучше; 2) что сиротский дом должен быть устроен по образцу семейства; 3) что учение сирот не есть дело сиротского дома и гораздо успешнее идет в открытых и всем доступных школах. Большие сиротские дома все более или менее страдают в Германии множеством общих недостатков (как, например, обширный сиротский дом во Франкфурте на Майне), тогда как маленькие сиротские дома, устроенные или частной благотворительностью, или на городские суммы, находятся в цветущем состоянии. Устройство такого дома очень просто, несложно и обходится недорого. Большей частью они помещаются или в конце города, где воздух посвежее и земля подешевле, или сейчас за городскими воротами (как, например, в Карлсруэ), чтобы дети могли посещать город-

ские школы. Личный состав таких домов очень немногочислен (обыкновенно Haus-Vater und Haus-Mutter), муж и жена, которым доверяется вполне от 80 до 120 человек сирот обоего пола; всей прислуги — две и много три работницы; большая часть домашних хозяйственных работ лежит на самих воспитанниках и воспитанницах, которые, конечно, и воспитываются для трудовой, нероскошной жизни. К дому присоединен обыкновенно сад и иногда обширный огород, обрабатываемый сиротами; маленькие швейные, переплетные, токарни, столярни и т. п. встречаются тоже очень часто. Главное дело в устройстве такого дома есть выбор домашнего отца и домашней матери (Haus-Vater und Haus-Mutter), такой супружеской пары, которая была бы умна, добра, аккуратна, деятельна и любила детей, и должно сознаться, что немецкие городские общества умеют делать хороший выбор; по крайней мере, те отцы и матери сиротских домов, которых мне случалось видеть, вполне отвечают своей цели. Они вовсе не так далеки от детей, как наши начальники сиротских заведений, а напротив, живут совершенно с ними вместе, с ними обедают, работают, помогают им приготовлять уроки к школе, и входят сами во все случайности их детской жизни. Мне часто случалось заставать *отца*, и, следовательно, главного начальника сиротского дома, в руках которого сосредоточена вся власть и вся отчетность, за копанием грядок вместе с детьми. Я почти всегда находил *мать* сиротского дома в швейной или прачечной, за стиркой или шитьем, вместе с девочками-сиротами. Понятно, что такой дом, по возможности, заменяет для сироты семейство; здесь нет тех громадных зал, к которым мы, русские, привыкли в наших сиротских домах и, попавши в которые, дитя совершенно теряется и ускользает от всякого личного наблюдения; здесь нет той многочисленной прислуги, которая приучает детей вовсе не к той жизни, какую им придется вести; здесь нет той бесконечной лестницы начальства, на

верхнюю ступень которой дитя едва и взглянуть смеет; здесь все отношения между главным начальником и сиротой просты, естественны, свободны от всякой формальности, как отношения отца и матери к детям. Дитя невольно привыкает и начинает любить своего Haus-Vater и свою Haus-Mutter; а с другой стороны — начальники и начальницы привыкают любить своих сирот, как своих родных детей. С какой родительской гордостью показывали мне начальники и начальницы сиротских заведений письма и фотографические карточки, полученные ими от бывших воспитанников, часто откуда-нибудь из Северной Америки или Австралии, куда ежегодные колонизации немцев уносят много воспитанников и воспитанниц сиротских заведений! Я прочитывал эти письма и иногда бывал глубоко тронут искренностью и силой выражения, истинно детской привязанности какого-нибудь земледельца, работника в западных штатах Америки, вспоминающего о своем бывшем приюте, как об единственном родном местечке на земле. Мне удавалось также видеть трогательные сцены, когда какой-нибудь бывший воспитанник, принарядившись по-праздничному, приедет в воскресенье навестить свой родимый дом и своих *стариков*. Он рассказывает им о своем житье-бытье, не всегда сладком, а старик и старушка слушают его с неподдельным участием, дают советы, помогают, чем могут. Связь между воспитателями и воспитанниками-сиротами устанавливается на всю жизнь. В таком ли отношении находятся воспитанники наших сиротских заведений к этим громадным, сложным и дорогим учреждениям? Я нахожу очень благоразумным, что на воспитателей сирот не возложено обязанности учить их. Поставьте между сиротой и воспитателем учение со своими требованиями, и оно разъединит их; подчините учителей главному начальнику сиротского дома, и этот сложный штат непременно подымет его вверх и отодвинет его от детей. Он станет начальником, которого вовсе не нужно ребенку, и перестанет быть отцом, в кото-

ром именно нуждается сирота. Кроме того, посещение сиротами общих школ полезно уже и потому, что сирота встречается там с другими детьми, получившими семейное воспитание. Если же мы примем еще в расчет, что при таком устройстве небольшого сиротского дома начальник его получает возможность распоряжаться учением детей сообразно способностям и наклонностям их: для одного ограничиться народной школой, другого посылать и в средние учебные заведения, третьего направить преимущественно к изучению какого-нибудь ремесла, словом, распоряжаться с ними, как добрый отец распоряжается со своими детьми, тогда легко убедиться, как мало соответствуют истинной идее сиротского дома наши не дома, а сиротские учебные заведения. Сиротское учебное заведение — в соединении этих слов скрывается уже непримиримое противоречие. Учебное заведение не может носить на себе сиротского характера, оно должно быть одинаково годно и для сирот и для несирот; но подумав о том, что многие из наших сиротских заведений имеют еще специальное направление в учении, как будто бы уже всякий сирота только потому, что он сирота, имеет и наклонности и способности к специальному направлению, выбранному заведением, мы легко поймем, почему наши сиротские заведения так мало соответствуют тем огромным суммам, которые на них употребляются и о которых в Германии даже опасно говорить, потому что расчетливый немец едва ли поверит таким страшным цифрам.

Спасающие заведения

В близкой связи с сиротскими домами находятся заведения, известные в Швейцарии и Германии под именем Rettungs-Anstalten (спасающие заведения), которые не имеют своей целью призирать и воспитывать именно сирот, но исполняют то же самое в отношении и тех детей, которые, имея родителей, тем не

менее остаются брошенными и беспомощными. Таких заведений много уже учреждено и много появляется вновь в Швейцарии, Германии и Бельгии. Я считаю за лучшее описать одно из них, которое послужило образцом для многих, — это именно спасающее заведение (Rettungs-Anstalt), находящееся недалеко от Берна и где в прошедшем году основано подобное же заведение для девочек, которого, к сожалению, я не видел еще в полном ходу. Не безинтересна история этого маленького заведения, из которого видно, как устраиваются в Германии и Швейцарии подобного рода заведения — небольшие, небогатые, но в совокупности приносящие огромную пользу. *Бэхтеленское* заведение основано 24 года тому назад небольшим благотворительным обществом, которое удалось составить доброму и умному человеку *Каспару Цельвегеру*. Цель этого учреждения была дать приют и земледельческое воспитание тем несчастным детям, которые брошены своими родителями, или, не имея родителей, таскаются без призора по улицам, приобрели дурные наклонности или даже попались в преступлениях. Образец такого заведения уже существовал давно в Горне близ Гамбурга. Педагогическая же мысль, руководившая учредителей, была та, что дурные наклонности таких брошенных детей могут быть уничтожены единственно строго-порядочной жизнью и трудом, и что из трудов всякого рода труд сельскохозяйственный всего лучше воспитывает дитя и юношу, облагораживает его природу, развивает его голову и дает хорошее направление его наклонностям. В директоры предполагаемого заведения был избран нынешний его начальник г. *Куратли*, непосредственный ученик знаменитого в Швейцарии *Верли*, о котором также нельзя не сказать нескольких слов. Когда в начале нынешнего столетия известный *Фелленберг*, друг, а потом недруг Песталоцци, основал свое воспитательное заведение в Гофвиле (тоже невдалеке от Берна; заведение это посещали многие монархи Европы, и Александр I удостаивал

его самого благосклонного внимания), тогда *Верли*, простой крестьянский мальчик, нанялся в работники при училище. Фелленберг не раз замечал, что Верли в свободное время старается прислушиваться к урокам, и дал ему некоторые средства учиться кой-чему, не отрываясь совсем от сельскохозяйственных занятий. Таким образом, из Верли образовался очень хороший учитель и вместе с тем очень хороший сельский хозяин. Фелленберг поручил ему несколько мальчиков, которые должны были и работать на поле и учиться под непосредственным надзором Верли, который и сам был неутомимым и страстным полевым работником. Впоследствии Верли, будучи директором семинарии, стал уже в более обширных размерах приводить в осуществление свою любимую идею сельскохозяйственного воспитания и достиг прекрасных результатов, так что учеников Верли стали искать во все те заведения, где предполагалось соединить сельское хозяйство с воспитанием. Действительно, принцип оказался верным: сельское хозяйство при разнообразии своих работ, при беспрестанном соприкосновении с явлениями природы, при необходимости пользоваться этими явлениями или бороться с ними, представляет беспрестанно превосходнейший материал не только для наглядного в высшей степени обучения, но для развития самостоятельности, сметливости, рассудка, воли и вообще характера. Независимо от книжного учения, которым Верли и его ученики занимались только зимой, самое плодовитое учение делалось на поле, в овине, на скотном дворе, с топором, с сохой, с вилами в руках; здесь и телесное, и умственное развитие, и приобретение знаний, и образование характера — все совершалось разом на практике и потому ясно, занимательно и прочно. Зимой отчасти приводились в порядок, поверялись и еще более разъяснялись сведения, приобретенные уже на практике; изучались те физические законы, которыми приходилось пользоваться, или с которыми должно было бороться; чертились инструменты, употребление

которых было уже известно, и т. д. Кроме того, как само собой разумеется, дома же учились чтению, письму, закону божьему и арифметике.

Такое же заведение предположено было устроить и в Бэхтелене. К устройству его приступили весьма осторожно, предположив, чтобы ученики поступали в это заведение понемногу, один за другим, по мере накопления педагогических средств, так что вначале все заведение состояло из г. Куратли, его помощника, старухи-хозяйки и одного воспитанника, к которому через 14 дней прибыл другой. Меблировка фермы, нанятой для этой цели, была так скудна, что в первое время все заведение обедало за опрокинутым ящиком; но в следующем же году, благодаря деятельности благотворительного общества, заведение могло уже себе купить нанятую им ферму, и число воспитанников возросло до 12-ти, которые и составили *первое семейство.*

Все заведение состоит из 4-х *семейств,* и каждое семейство — из учителя и 12-ти воспитанников различного возраста. Учитель живет со своими учениками в особом помещении, некоторые даже в отдельных домиках; он с ними обедает, работает на поле и спит; это вполне его дети; он также приготовляет их к урокам; но все *семейства* для учения собираются в одну школу, разделенную на несколько классов, где учит г. Куратли и те же учителя. У одного учителя находятся воспитанники разных классов и разных возрастов. Учение бывает только зимой, летом же полевые работы и чтение — по воскресеньям.

Дети принимаются от 6-ти до 13-тилетнего возраста, они должны быть здоровы телесно и способны к умственному развитию (идиотов не принимают), не принимают также тех, которые уличены в намеренном поджигательстве. При приеме каждого воспитанника заключается заведением контракт или с его родителями и опекунами, или с теми общинами, которые их помещают; плата за воспитанника устанавливается при

приеме каждый раз особенно, смотря по обстоятельствам, minimum 72 франка. Остаются воспитанники в заведении обыкновенно до конфирмации.

Бэхтеленское заведение владеет большой недвижимой собственностью, т. е. фермой и 80-ю юхортами земли и леса. (Юхорт немного более половины десятины). Количество земли громадное по швейцарским понятиям. Скромные доходы заведения состоят: из добровольных приношений, платы за воспитанников и того, что дает их работа. Ежегодный расход заведения доходит до 14 000 франков, из которых 6000 покрывается доходами с полевых работ воспитанников. В прежнее время Бэхтелен посылал лучших из своих воспитанников приготовляться к учительскому званию в Веттингенскую семинарию, где также сельское хозяйство в большом ходу; но теперь сам Бэхтелен приготовляет воспитателей для сиротских заведений. Он принимает молодых людей (не моложе 16 лет) и оставляет их у себя четыре года, в продолжение которых будущий воспитатель проходит как теоретический, так и практический курс сиротского воспитания. За свое содержание и учение он платит в год 100 франков; при вступлении должен представить свидетельство в успешном окончании народной школы.

Осматривая Бэхтелен, я невольно подумал о тех воспитанниках наших воспитательных домов, которые в таком множестве размещаются ежегодно по деревням в окрестностях С.-Петербурга и Москвы. Вот какое воспитание было бы как раз по ним, а завести такие заведения стоит так не дорого! Бэхтелен охотно взялся бы подготовить, конечно, уже развитых молодых людей в учителя подобных заведений; но эти учителя, без сомнения, не годились бы еще прямо для подобных школ, но очень бы годились для центральной школы, в которой подготовились бы учителя для настоящих школ и уже не иначе, как из крестьянских мальчиков — воспитанников того же воспитательного дома. Этот опыт обошелся бы очень недорого и при удач-

ном выборе людей, без сомнения, принес бы блестящие результаты.

Подобные же заведения по цели, но несколько в других формах, осматривал я в Корнтале (на час расстояния от Штутгарта) — местечке, населенном старинными лютеранами, которые составляют нечто вроде нашей старообрядческой секты. В начале нынешнего столетия, при введении в лютеранскую церковь некоторых рациональных улучшений, приверженцы старины, и главное — старинной лютеранской обедни, взволновались и стали большими толпами выселяться из Вюртемберга в Америку. Желая прекратить эти выселения, вюртембергское правительство предложило этим немецким староверам поселиться отдельными общинами в самом королевстве и удержать свои старые обряды и свои старые обычаи. Немецкие старообрядцы согласились на это и образовали две большие общины: одну в Корнтале, о котором я буду здесь говорить, и другую в Вильгельмсдорфе, на границах Швейцарии. Как всякая религиозная секта, гонимая и вынужденная к отпору, эти старые лютеране к прежним древним обычаям и обрядам присоединили новые, несколько коммунистические начала. Так, они разделили землю между братьями общины, но не позволяют приобретать ее в собственность, хотя она и поступает часто по наследству от одного брата к другому. Они завели общую лавку, общую гостиницу, управляются же бургомистром и пастором. Характер этой общины, где прожил я несколько дней, истинно христианский: — такого мира, тишины, братолюбия и трудолюбия, таких спокойных и веселых лиц, такого тихого веселья я нигде не видывал. Но что всего страннее, так это то, что эта община, кроме земледелия, превратившего окрестные болота в отличные поля и пастбища, занялась специально воспитанием детей, и не своих только, и в самых обширных размерах. В Корнтале, где едва ли наберется 100 домов, есть два высшие учебные заведения: одно для девиц, где видел я американок, египтянок и наших соотечественниц,

к сожалению, совершенно забывших русский язык, другое заведение мужское, где молодые люди превосходно приготовляются или к университету, проходя классическую гимназию, или к политехнической школе, занимаясь реальными науками. Оба заведения помещаются в превосходных зданиях, и учение идет в них по современным методам. В женском институте, которому особенное внимание посвящает сам пастор, изучение иностранных языков, французского и английского, идет очень хорошо. Кроме того, есть среднее учебное заведение для девиц, желающих обучиться преимущественно рукоделиям, обыкновенная народная школа для детей корнтальских жителей и школа для малолетних. В Вильгельмсдорфе есть еще школа для глухонемых. Кроме того, обеим этим деревенькам принадлежит огромное сиротское и спасательное заведение; оно размещено так: в Вильгельмсдорфе особое заведение для приема детей, от рождения до трехлетнего возраста. Другое заведение в Корнтале на 50 человек детей от 3-летнего до 6-тилетнего возраста; с этим заведением связано довольно обширное шелководство. Третье заведение для 30 мальчиков от 6-ти до 10 лет в Вильгельмсдорфе. Четвертое такое же заведение для 30 девочек. Пятое заведение в Корнтале для 70 девочек и мальчиков от 10-ти до 14-ти лет. Кроме того, есть еще два заведения: одно для выпущенных из тюрьмы преступников и другое для 20 несчастных женщин. Вот какой деятельности посвятили себя немецкие старообрядцы. Все эти заведения обходятся им недорого, потому что, за исключением небольшого числа сирот, содержимых на счет заведения, за остальных платят общины или благотворители, но платят самую безделицу, если не ошибаюсь, не более 15 гульденов в год; остальное покрывается добровольными пожертвованиями и работами детей. Но главное дело в том, что воспитание, которое получают эти сироты, действительно превосходное и вполне соответствует их будущему назначению, — это добрые, кроткие дети,

тихие, веселые, вежливые, но нисколько не забитые и не запуганные. Странно даже видеть повсюду толпы детей самого различного возраста, которые бегают, играют, резвятся, но нигде ни шума, ни драки. Впрочем, это легко объясняется, если пожить в этой деревне несколько дней: в ней дышит таким миром, такой тихой, спокойной веселостью, таким неторопливым, но постоянным трудом, таким добросердечием в отношениях, что самое буйное и испорченное дитя, перенесенное в эту среду, посреди этих прекрасных сельских картин и этих тихих, трудолюбивых, улыбающихся людей скоро само почувствует всю неуместность здесь всякого буйного или дурного поступка. Можно держать пари, что громкая брань, к которой дитя, может быть, привыкло, не раздастся здесь более ни одного раза. Вот, создавши такую истинно христианскую среду, окруженную не высокими стенами, но плодородными, далеко тянущимися полями, можно воспитывать сирот и быть уверенным в благотворном воздействии на их характеры.

Элементарная школа

Элементарная школа во всех западных государствах открыта для детей женского пола, и это, конечно, уже есть важный шаг в народном образовании, которого мы еще не сделали. Во многих местностях у нас, где мальчики могут получить хотя какое-нибудь образование, девочки бедных семейств лишены возможности получить самое необходимое. Во Франции, правда, есть еще местности без школ, но надобно отдать справедливость французскому правительству, что число таких местностей ежегодно уменьшается; в Германии же, Швейцарии и Бельгии школы везде, и нет местности, в которой бы мальчик или девочка не могли посещать школу.

Совместное обучение (детей) мальчиков и девочек в первоначальных школах принято за правило в Швей-

царии и Германии. Отдельные школы для девочек существуют в этих странах как исключение: в городах и богатых местечках с большим населением. Самое же управление, предметы обучения, школьные правила одни и те же как для мужских, так и для женских первоначальных школ, и закон почти не делает между ними различия, или различие самое ничтожное: так, в женских школах и в школах смешанных девочек учат рукоделиям, если они не имеют возможности посещать особых рабочих школ. Девочки в первоначальных школах не занимаются гимнастикой. Особенные гимнастические залы для девочек устроены покуда в весьма немногих местах. В женской первоначальной школе может быть учительница; в мужских первоначальных школах учительница нигде еще не учит, кроме Северной Америки. Вот и все отличие, которое делается за границей в первоначальном образовании детей обоего пола.

Во Франции и Бельгии, наоборот: отдельность первоначальных школ для мальчиков и девочек признается за правило. Совместное же обучение детей обоего пола терпится, как исключение, допускаемое только бедностью и малолюдством различных местностей.

В Германии и Швейцарии посещение первоначальной школы обязательно как для мальчиков, так и для девочек. Школьным возрастом считается время от 6-ти до 14-ти лет. В Германии, если родительский дом удален далее четверти часа пути от школы, то дитя может начать посещать школу в 7 лет. Для вышедших из школы существуют еще, так называемые, школы, *продолжающие образование* (Fortbildungsschulen). Таких школ в Германии мало; они не обязательны, и молодые люди обоего пола, окончившие курс в элементарной школе, посещают их или по воскресеньям (Sonntagsschulen), или в урочное время по вечерам (Abendsschulen). В Швейцарии же посещение школ, *продолжающих образование*, или, как они там иногда называются, *дополнительных классов*, обязательно для всех тех

молодых людей обоего пола, которые, окончив курс элементарной школы, не поступили в средние учебные заведения. В более образованных кантонах Швейцарии, как, например, в Цюрихском, остается весьма немного таких молодых людей, особенно мужского пола, которые бы, окончив элементарную школу, не поступали в средние учебные заведения. Не поступившие же в среднюю школу молодые люди посещают два раза в неделю ту же самую школу, в которой учились, где для занятий с ними назначено учителю особое время: целое утро или целое послеобеда. Ясно, что в Швейцарии взглянули серьезнее, чем в Германии, на необходимость продолжать, по возможности, учение и после 14-тилетнего возраста. В городах, как в Швейцарии, так и в Германии, устроены отдельные элементарные школы для девочек. Иногда эти школы связаны со средними и высшими женскими учебными заведениями, составляя в этих заведениях, так называемые, элементарные классы, которым иногда предшествуют классы малолетних (Kleinkinderschulen) и за которыми следуют Fortbildungsklassen.

Я большей частью посещал такие сложные, большие заведения, назначенные исключительно для детей женского пола, так как они представляли мне удобство осматривать разом все ступени женского образования; но считаю здесь не лишним описать для образца отдельную и притом смешанную элементарную швейцарскую школу и выбираю для этого образцовую школу в Кюснахте, невдалеке от Цюриха.

В школе этой до 80 девочек и мальчиков, помещающихся в одной большой комнате и разделенных на *шесть последовательных* годовых классов; девочки и мальчики сидят на отдельных скамьях; другого различия в учении между ними нет. Я считаю полезным представить здесь два дня из плана занятий этой школы (см. стр. 514—515); остальные дни устроены так же, только в субботу нет послеобеденных уроков. Клеточки, покрытые чертами, означают время, когда учитель сам

План лекций двух дней кюснахтской образцовой школы

	Понедельник						Вторник		
	Элементарные классы			Реальные классы			Дополнительные классы		
8 часов	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	5 кл.	6 кл.	7 кл.	8 кл.	9 кл.
8 ч. 15 м.	Закон						Закон		
8 » 30 »		бо							
8 » 45 »			жий					бо	
9 » — »				Счет					
9 » 15 »					Счет				жий
9 » 30 »						Счет			
9 » 45 »	Упражн.								
10 » — »		ум-ствен.					Грам		
10 » 15 »			и сло-весн.					ма	
10 » 30 »				Язы					
10 » 45 »					ко				
11 » — »						учение			тика
11 » 15 »	Ги	мна	сти						
11 » 30 »		ка					Есте		
11 » 45 »								ствен-ная	
12 часов									история

	Элементарные классы			Реальные классы			Элементарные классы			Реальные классы		
1 час	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	5 кл.	6 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	5 кл.	6 кл.
1 ч. 15 м.	Пись											
1 » 30 »		мо и										
1 » 45 »			чтение									
2 » — »				Реаль- ные			Пись- мо			Реаль ки и ные	ные пись за	уро- мен- дачи
2 » 15 »					уроки и			и чте-				
2 » 30 »						письм. задачи			ние			
2 » 40 »	Приго упраж сова сто	товле нений нию и писа	ние к ри- чи- нию							Счет		
2 » 50 »											Счет	
3 » — »					Геоме-							Счет
3 » 10 »					трия		Счет			Чи са	сто. ние	пи-
3 » 20 »						Геоме-		Счет				
3 » 30 »						трия			Счет			
3 » 40 »				Пение				Пение				
3 » 50 »					Пение				Пение			
						Пение			Пение			

(Клеточки в черных рамках и с надписями означают время, когда учитель сам занимается с классом; клеточки пустые означают время, когда ученики занимаются самостоятельно.)

занимается с классом; клеточки белые означают время, когда ученики занимаются самостоятельно, исполняя какую-нибудь работу, заданную учителем. Во вторник утром, точно так же, как и в четверг, вместо элементарной школы собираются дополнительные классы.

Сколько я видел в этой школе и в других, то должен сознаться, что эта сложная программа, как она ни кажется затруднительной с первого раза, выполняется не на бумаге только, но и на самом деле. У нас считается трудным поручить целый класс по всем предметам одному учителю; в Швейцарии же нашли возможным одному учителю заниматься разом с шестью постепенными классами и притом по всем предметам. Считаю, впрочем, необходимым прибавить, что я видел только двух учителей, которые легко и свободно, без всяких тяжелых усилий, выполняли эту трудную задачу, и выполняли с величайшей точностью по программе и с большой пользой для учащихся: в четверть часа они успевали как спросить урок у класса, правда, не многочисленного, от 12 до 15 детей, так и задать ему работу, которой он мог бы быть занят во все то время, пока учитель занимается остальными классами. При этом следует еще заметить, что учебники и методы, употребляемые в классах (по преимуществу известного швейцарского педагога *Шера*), приспособлены, как нельзя более, к такому одновременному занятию одного учителя с несколькими классами. Но эти два учителя могут считаться редкими явлениями: они обладают такими педагогическими способностями, какие встречаются очень редко, и кроме того, специально и превосходно подготовлены к своему делу. Наблюдая же над другими учителями в подобных школах, я убедился, что этот способ занятий взваливает на учителя непосильный труд; отчего терпят или дети, или здоровье учителя. Я видел много бедняков-учителей с расстроенной грудью; но во всяком случае убедился в том, что учитель, хорошо подготовленный к своему делу, обладающий хорошо приспособленными к преподаванию методами и учеб-

никами, может заниматься без большого труда всеми предметами, по крайней мере, в трех последовательных классах. Слишком затруднительный способ преподавания разом в шести классах избран в Швейцарии, конечно, с экономической целью, чтобы, с одной стороны, уменьшить издержки народа на жалованье учителям, а с другой, самим учителям дать большое жалованье. Но ведь и мы не богаты и едва ли не беднее швейцарцев, а потому и для нас пора убедиться в том, что хорошее специальное приготовление учителей к своему делу не только есть единственное средство улучшить школы, но и иметь хорошие школы с небольшими издержками. В том же, что один хороший учитель, обеспеченный порядочным жалованьем, принесет гораздо больше пользы учащимся и меньше будет стоить казне, чем три или четыре плохие и плохо вознагражденные учителя, — в этом, кажется, нельзя уже сомневаться.

Точно так же вполне уяснено теперь в Швейцарии, что предметная система учения, где каждый предмет преподается особым учителем, никуда не годна, особенно в младших классах, где не самый предмет преподавания, а развитие дитяти умственное и нравственное составляет главную цель. Развитием же ребенка может одновременно заниматься только один, а если за это дело берутся несколько человек разом, то наверное не произведут они большого влияния на ум и нравственное чувство дитяти. Конечно, дети все же будут развиваться, но развиваться сами собой, единственно под влиянием времени, и хорошо еще, если школа не помешает этому развитию, не замедлит его или не изуродует. Так важно влияние классной системы, но, к сожалению, у нас смотрят на это как на педагогическую мелочь, забывая, что на развивающуюся и потому нежную и чувствительную природу ребенка всякая мелочь может иметь весьма сильное влияние; да это вовсе и не мелочь для того, кто вдумывается в школьное дело.

Большая разница,— поручить ли нравственное и умственное развитие ребенка одному лицу или десятерым. В последнем случае различные влияния необходимо парализуют одно другое, и школа окажется без влияния. Ребенок будет учиться, но кто же не сознает теперь, что не в учении главное дело первоначального образования? Все эти мысли так просты, что трудно понять, почему они не проникают в наше общественное мнение и если проникают, то почему не выражаются в перемене предметной системы на классную или, по крайней мере, в подготовлении возможности этой необходимейшей перемены; потому что классные учителя без специального подготовления к своему делу невозможны. Главную мысль, которую я вынес из моей довольно продолжительной педагогической практики и из моей поездки за границу, можно выразить в нескольких словах; наши школы будут хуже германских и швейцарских до тех пор, пока у нас не будет введена классная система вместо предметной и пока наши учителя не будут подготовлены специально к своему делу. Я совершенно убежден, что в этом именно заключается самая настоятельная необходимость учебной части нашей школы.

Теперь я считаю необходимым обратиться к преподаванию различных предметов в элементарных школах.

Учение грамоте

Учение чтению и письму, или лучше сказать, письму и чтению, идет теперь в Швейцарии, Германии и отчасти в Бельгии по новейшей методе, т. е. такой, где ребенок учится сначала писать, т. е. выражать письменными знаками слова или звуки, составляющие слово. Разница только в приемах. В иных местах, как, например, в Пруссии и Саксонии, начинают писать с целого какого-нибудь коротенького слова, как, например, Fisch или Ei; в других местах, как, например, во всей немецкой Швейцарии, начинают по методе *Ше-*

ра с звукового изучения гласных и согласных букв; потом приучиваются писать их и, наконец, составлять из них слова. В Бельгии, в некоторых школах, начинают писать печатными буквами, в других только наставник или наставница пишет печатными буквами на доске, а дети отыскивают эти буквы в книге. Во всех этих методах есть свои достоинства и недостатки. В 1-ой, прусской методе ребенок с первого же раза должен преодолеть значительную для него трудность; написать целое слово довольно хитрыми немецкими чертами. Метода эта вызвана желанием соединить с первого же раза наглядное обучение с чтением и письмом; учитель сначала показывает детям рыбу натуральную, потом нарисованную, потом написанную. Систематичность этой методы увлекает систематический ум немцев, но мне кажется напрасно. Какая причина может заставить начать наглядное обучение с таких вовсе негодных для начала предметов, каковы: рыба или яйцо, которые попали наперед только потому, что имеют самое коротенькое название? Да и потом предметы наглядного обучения располагаются уже не по внутренней связи самых предметов, как это необходимо для развития ребенка, а по большей или меньшей сложности их названий, т. е. без всякого осмысленного порядка. Не значит ли это портить наглядное обучение, не извлекая из него значительной пользы для учения грамоте? Пока ребенок сумеет сколько-нибудь сносно написать Fisch, то ему, конечно, надоест смотреть на рыбу, а из созерцания рыбы не извлечет он ничего облегчающего для письма.

Я полагаю, что гораздо полезнее вести наглядное обучение с самого начала совершенно самостоятельно, имея целью только заинтересовать детей, приблизить их к себе, развить у них наблюдательность и заставить их говорить, что очень важно в этом возрасте, когда дети или лепечут непринужденно и охотно, что в школе, конечно, невозможно, или процеживают слово за словом по принуждению. Вместе с наглядным

обучением следует вести обучение письму и чтению и только тогда, когда дети начнут читать порядочно и без больших усилий, можно соединить наглядное обучение с чтением. Конечно, это не мешает уже при первоначальном обучении письму и чтению делать это обучение, по возможности, наглядно; но это не будет наглядное обучение и не произведет на детей того полезного влияния, какое может быть произведено правильным систематическим наглядным обучением, которое придерживается естественного порядка предметов, а не случайного азбучного порядка их названий.

Второй способ обучения грамоте, который принадлежит Нестору швейцарских педагогов *Шеру* и употребляется во всех немецких кантонах Швейцарии, имеет большие достоинства, но имеет также существенные недостатки. Достоинства его состоят в том, что он чрезвычайно рационален; учит сначала детей различать звуки, а потом изображать их, что он переходит с строгой постепенностью от легкого к трудному, сильно упражняет, а следовательно, развивает в детях внимание, дает детям возможность самостоятельных занятий с первых же уроков и тем позволяет учителю заниматься разом с несколькими классами. Главный недостаток методы Шера заключается в том, что Шер сам слишком увлекся ее рациональной постепенностью, без нужды растягивает приготовительные занятия и очень не скоро дает детям возможность занимательного чтения. Это, если хотите, превосходный теоретический анализ рационального процесса изучения детьми письма и чтения, но на практике эта теория, встречаясь с живыми детскими натурами, должна потерпеть значительные изменения. И действительно, на растянутость шеровской методы жалуются во многих школах; но не хотят изменить ее из уважения к почтенному ветерану швейцарской педагогики, который, потерпев много за свои светлые, рациональные идеи, доживает теперь свой век в отставке на берегу Констанцского озера и начинает пользоваться уважением

даже тех, которые прежде так бессовестно и бессмысленно его преследовали.

Что касается до методы письма печатными буквами, которая употребляется в Бельгии и была употреблена у нас в школе *гр. Толстого,* то главный недостаток, осуждающий ее, состоит в том, что она без всякой пользы приучает детей писать так, как никто не пишет, и дети, привыкнув вырисовывать прямые и бессвязные черты печатной азбуки, должны потом переламывать руку и приучаться писать совсем на другой лад.

Воспользовавшись различными теориями учения грамоте и первым началам отечественного языка, теориями, приложение которых я видел на практике, я составил первоначальное руководство как для учеников, так и для учащих к изучению первых начал отечественного языка. Руководство это в настоящее время в печати, и по окончании я буду иметь честь представить его IV-му Отделению.

Наглядное обучение

О наглядном обучении как о всякой действительно важной педагогической идее было много споров в Германии, которые не остались без отголоска и у нас. Защитники возлагали на него такие громадные ожидания, которых наглядное обучение, конечно, не могло оправдать. Противники отказывали ему и в тех существенных достоинствах, которые оно, без сомнения, имеет. Теперь эти споры затихли; вся шелуха свалилась; но истинное зерно осталось, и наглядное обучение нашло себе весьма почетное место повсюду в педагогической практике, хотя, конечно, не то, на которое рассчитывали первые его прозелиты. Теперь же нет спора о полезности и даже необходимости наглядного обучения в элементарных школах, но идет спор о том, нужно ли из него делать особый предмет или всякое обучение делать, по возможности, наглядным? Спор этот различно решается и в теории и в практике,

но большинство, кажется, того мнения, что, сделав изучение всех предметов наглядным, следует для наглядного обучения как особого предмета, отвести гораздо более тесные границы, чем те, которые заняло оно в порыве первого увлечения этим, действительно прекрасным способом.

Я уже высказал прежде, какое место и время, по моему убеждению, должно отвести наглядному обучению как отдельному предмету; здесь же считаю необходимым сказать, что и при дальнейшем учении, по крайней мере, в первые три его года, никак не следует оставлять собственно наглядного обучения; но следует только связать его тесно с изучением отечественного языка как такого предмета, который представляет более всего удобств не только соединиться, но слиться совершенно с наглядным обучением. Но для этого необходимо, чтобы книга для первоначального чтения, употребляемая в классах, была составлена по системе рационального наглядного обучения, т. е. так, чтобы то, что ребенок читает и пишет, было усвоено им сначала как предмет наглядного обучения. К этой цели старался я направить тот составленный мной учебник, о котором говорил выше. Как для самостоятельного наглядного обучения, так и для наглядного обучения отечественному языку необходимы отчасти самые предметы в натуре, или в моделях, отчасти изображение их на картинах. В Германии было составлено множество картин с этой целью, но не могу сказать, что какие-нибудь из этих картин показались мне нарисованными вполне рационально и педагогически; большая часть из них страдает необыкновенным обилием предметов и малой величиной их в изображениях. Этот недостаток объясняется, конечно, тем, что составители их желали, с одной стороны, доставить школам как можно более обширный материал для наглядного обучения, с другой, сделать их по цене доступными для школ, так как картины вообще, и в особенности раскрашенные, обходятся дорого. Для употребления у нас

эти картины, конечно, не годятся, представляя чуждые нам предметы: на них и ландшафты, и лица, и костюмы, здания и даже деревья и животные не наши; но из этих картин можно воспользоваться иногда очень удачной педагогической группировкой предметов, если бы кто-нибудь захотел составить подобные же картины для наших русских школ. Сначала я хотел этим заняться, но потом рассчитал, что на это дело потребуются большие издержки. У нас наглядное обучение едва ли примется скоро, по крайней мере, не примется до тех пор, пока наши наставники и наставницы не будут получать специального подготовления к своему делу.

Первоначальное обучение отечественному языку

Я говорю здесь об изучении отечественного языка, потому что оно находится в тесной связи с обучением грамоте и с наглядным обучением и, кроме того, составляет в заграничных школах не только главный предмет, которым занимаются всего больше (от 10 до 12 уроков в неделю), но и предмет центральный, вокруг которого группируются все остальные.

Кто сколько-нибудь знает наши русские мужские и женские училища и их программы, того невольно поражает, как мало заботятся у нас об изучении отечественного языка, сравнительно с заботами об этом предмете в школах Германии и Швейцарии. Я встретил большое сопротивление, вводя пять уроков русского языка в младший класс Смольного института, тогда как за границей я не видел положительно ни одной школы, где бы этому предмету не посвящалось вдвое более времени. Трудно разъяснить, откуда у нас возникло понятие, что русскому языку не стоит много учиться. Из прежних ли наших несчастных воззрений на нашу народность, которые, к счастью, начинают понемногу исчезать? Из неуменья ли наших учителей, понимавших под изучением отечественного языка только сухое изучение грамматики, сделать этот пред-

мет обильным, полезным и развивающим? Или из той крайне непедагогической мысли, что русское дитя не стоит много учить русскому языку, так как и без того оно его знает? О такой нелепой мысли не стоило бы и говорить, если бы, к сожалению, я не вынужден был бороться с ней в моей педагогической практике, и нельзя сказать, чтобы результаты такого пренебрежения наших школ к родному языку не отразились на детях. Многое поражало меня в германских и швейцарских школах и многое заставляло вспомнить с грустью наши школы, но ничто не поразило меня столько, как уменье 8-ми и 9-тилетних детей в Швейцарии и Германии изустно и письменно выражать свои мысли. И сравнения никакого нет с тем, что представляют нам наши дети того же возраста или даже двумя, тремя годами старше. Мы довольны уже, если в наших школах дети 12 лет пишут хоть не совсем связно, но без больших орфографических ошибок и так, что можно добраться до смысла того, что хотел сказать писавший; мы довольны уже, если 11-тилетнее дитя, заикаясь, растягивая, путаясь беспрестанно, сумеет рассказать нам урок своими словами, не зазубривши. Требования швейцарских и германских школ гораздо выше: от 10-тилетнего мальчика требуют, чтобы он выражался отчетливо, громко, плавно, быстро и даже красиво, и во всякой хорошей школе ученики удовлетворяют этим требованиям.

Нельзя также сказать, чтобы это пренебрежение родным языком при первоначальном обучении не оставляло весьма печальных следов в нашем дальнейшем образовании. Отечественный язык есть единственное орудие, посредством которого мы усваиваем идеи и знания, а потом передаем их. Если ученик или ученица плохо владеют этим орудием, то, без сомнения, для них гораздо труднее учиться, чем молодым людям того же возраста в Швейцарии и Германии. Какого труда стоило мне и моим товарищам заставить заговорить сколько-нибудь связно — не говорю уже о связной,

плавной и длинной речи, но о связи двух, трех предложений — 15-ти и 16-тилетних воспитанниц Смольного института.

Но этого мало. Если мы сравним в этом отношении наших учителей с германскими и швейцарскими, то легко заметим, что в самих учителях остались глубокие следы этого пренебрежения занятием родного слова в их первоначальном детском воспитании. У нас беспрестанно попадаются такие учителя, которые, несмотря на свои природные способности, развитие и познания, выражаются с трудом, неясно, сбивчиво, растягивают, поправляются и с большими усилиями достигают отчетливого и ясного выражения своей мысли, что так необходимо во всяком преподавании. Есть, правда, между ними много болтунов, которые не запинаясь говорят красно, легко переходят с предмета на предмет, но к концу, заняв на время своих слушателей, не сведут своей речи ни к какому ясному результату. Эта нелогическая болтовня, несмотря на свою красоту и временную занимательность, еще хуже для школы, чем трудное, растянутое, заикающееся, но дельное преподавание. Вот также одна из существенных причин относительно малого успеха учащихся в наших школах. Не то слышал я в школах Швейцарии и Германии. Здесь преподаватели самые посредственные говорят обыкновенно ясно, отчетливо, а потому и каждая мысль, высказанная ими, начертывается быстро и прочно в памяти учащихся.

Средоточием всего преподавания в элементарных школах является, как я уже сказал, отечественный язык, а главной, основной книгой — книга для чтения, какой-нибудь Lesebuch. Книга для чтения имеет необыкновенную важность в элементарных школах Швейцарии и Германии, и по ее системе располагается все учение; так, например, преподавая естественные науки, историю или географию, преподаватель беспрестанно обращается к «Книге для чтения», находя там статьи по всем этим предметам, расположенные в том

порядке, в каком идет преподавание. В швейцарских школах «Книга для чтения» есть почти единственная книга, употребляемая во всех классах школы. Если к ней прибавить библию, необходимую принадлежность всякой швейцарской школы, катехизис и собрание арифметических задач, то вот почти и вся библиотека, но зато швейцарская «Книга для чтения» очень обширна и состоит из нескольких томов. В швейцарских школах в особенном употреблении книги для чтения *Шера* и *Чуди*.

Это единство книги и единство учителя в школе чрезвычайно упрощает способ приготовления учителей в учительских семинариях. Кроме общего приготовления, они специально и практически приготовляются к преподаванию по той книге, которую встретят в школе, так что, вступая в школу, учитель уже отлично знает свою книгу, ее систему, ее достоинства и недостатки, все трудные места, которые следует тщательно объяснить, все прибавления, которые надобно сделать изустно, и т. д. Иногда все эти прибавления печатаются в особой книге для учителей, например, в книге Эйзенлара и, конечно, занимают гораздо более места, чем самый текст в «Книге для чтения».

Основная идея при изучении отечественного языка состоит в том, что дитя может выразить ясно и самостоятельно только ту мысль, которую усвоит так же ясно и самостоятельно. Поэтому главное дело наставника состоит в том, чтобы прежде усвоить ребенку ту или другую мысль, а потом уже заботиться об ее правильном изустном и письменном выражении. Но так как наглядность есть необходимое условие самостоятельного понимания ребенком той или другой мысли, то отсюда и выходит тесная связь наглядности с изучением отечественного языка. Вот почему во всех лучших «Книгах для чтения» все начальные статьи толкуют о предметах, допускающих полную наглядность, т. е. тех предметах, которые окружают

дитя. Но так как по этой же причине все первоначальные книги для чтения наполнены статьями, предметы которых взяты из природы, то люди близорукие или недальновидные стали обвинять школу в излишнем пристрастии к естественным наукам, изучение которых ведет будто бы к материализму, но это совершенный вздор. Наглядное изучение окружающих предметов ведет только к развитию в ребенке наблюдательности и рассудка, и ни один порядочный учитель, сколько-нибудь приготовленный педагогически и понимающий, следовательно, цель и средства воспитания, не станет проводить в школу материалистических идей. Это может сделать только такой учитель, который вступает в школу, не имея никакого понятия о воспитании и не понимая совершенно детской природы. У нас, где нет никакого специального педагогического подготовления учителей, может быть, и были такие жалкие примеры, но я не видел ничего подобного ни в Германии, ни в Швейцарии, ни даже в Женеве, где читает сам знаменитый Фогт, — глава нынешних материалистов, ни даже в Цюрихском кантоне, где материалистические идеи, вызванные самой жизнью (борьбой с духовенством и сильным развитием промышленности), — в большом ходу. Нет, если материализм проникает в школу у нас, то именно по недостатку специального педагогического подготовления, потому что в учителя поступают люди, не думавшие никогда, что такое воспитание и каковы его потребности?..

О преподавании географии

География — один из любимейших предметов германской и швейцарской школы, и педагоги много потрудились, да и теперь еще продолжают трудиться над разработкой методов ее преподавания.

Давно уже в Германии отечественная география (Vaterlands-Kunde) преподавалась прежде всеобщей, но

потом из отечественной географии выделилась еще география родины (Heimats-Kunde). Лучшие школы пошли далее и самую географию родины, т. е. географию герцогства, кантона, округа, начинают с географии окрестностей. Таким образом, преподавание географии действительно идет теперь очень стройно, постепенно расширяющимися кругами, и начинается изучением и *чтением плана* того класса, в котором дети сидят. Далее идет *чтение плана* школы, того дома, в котором находится школа, улицы, города или деревни, окрестностей деревни и т. д. Подробности такого изложения я буду иметь честь представить ниже при описании элементарных классов Бернского женского училища, состоящего под управлением известного педагога *Фрелиха,* где преподавание географии доведено до возможного, кажется, совершенства, и где, начиная в малолетней школе чтением плана классной комнаты, оканчивают в высших классах глубокими и обширными идеями *Риттера,* которые, может быть, оказались бы не на месте даже в старших классах наших мужских гимназий. Здесь же прибавлю только, что на последнем Бернском съезде швейцарских учителей много толковали о первоначальном изучении географии и принялись за осуществление весьма обширного плана, а именно — написать географию окрестностей для каждой школы.

Нет сомнения, что этот гигантский план будет приведен в исполнение, принимая в расчет ту страстную любовь, которую питают швейцарцы к своей прекрасной родине, и то подробное знание ее истории и географии, которым отличается всякий сколько-нибудь развитой швейцарец образованных кантонов, окончивший курс в новой элементарной школе.

Конечно, наша родина не Швейцария, но если взять во внимание полноту содержания швейцарской природы и истории, сильно концентрированного на этом маленьком пространстве, то масса сведений — географических, статистических, геологических, зоологических, бо-

танических, этнографических и исторических — окажется в результате громадная, и этой массой сведений превосходно воспользовались швейцарские школы.

Слушая преподавание географии в школах Швейцарии и Германии, пересматривая назначенные для этого преподавания руководства, карты и модели, я с грустью вспоминаю о жалком состоянии нашей отечественной географии. Не говоря уже о сколько-нибудь похожей педагогической разработке географического материала, довольно бедного, несмотря на обширность и разнообразие страны, мы не имеем даже ни одного сколько-нибудь сносного и полного географического учебника, к фактам которого наставники и ученики могли бы иметь полное доверие. Еще старинная география Павловского изложена несколько лучше, хотя вовсе не педагогически, но в новых наших географических учебниках такая бездна ошибок, пропусков, неясностей и неточностей, что я не могу понять, как их употребляют в школах. Из этого числа мы с удовольствием исключаем книгу преподавателя Смольного института г. Семенова «Уроки географии», изложенную довольно педагогически, и его же новое издание «Отечествоведения», которое может быть с пользой употребляемо как пособие при преподавании географии, но учебника для этого преподавания, сколько-нибудь полного и верного, все же нет ни одного.

Самая главная черта, отличающая русского образованного человека от иностранца, это та, что русский весьма плохо знает свое отечество, сравнительно даже с малообразованным швейцарцем, французом, немцем, англичанином. Француз перенесет вам Москву на берег Балтийского моря, но свою родину, ее историю, ее великих писателей он непременно знает; русский опишет вам в подробности Лондон, Париж и даже Калькутту и призадумается, если спросить у него, какие города стоят на Оке. До тех же пор, покуда мы не знаем своей родины и пока это знание не распространится в массе народа, мы не будем в состоянии воспольt

зоваться и теми средствами, которые представляют нам природа и население нашей страны, и будем бедны, потому что невежественны. Сколько наших компаний на акциях заплатили банкротством за свое незнание родной страны и ее потребностей!

Но отчего же это происходит? думал я с грустью, посещая географические уроки в заграничных школах. В любви к отечеству мы не уступим ни одному народу и доказали это не раз перед целым светом. Отчего же мы не хотим изучать то, что так любим? В этом больше всего виноваты сначала наша наука, а потом наша школа. Прежде всего необходимо сделать в русской школе, хоть из подражания иностранцам, главными предметами — русский язык, русскую географию, русскую историю, возле которых группировались бы все остальные; словом — обратить нашу школу к народности. Пропуски, сделанные первоначальным воспитанием, пополняются потом нелегко. Узнавая потом географию России из собственных путешествий, из отдельных монографий, из журнальных статей, мы получаем отрывочные, неполные сведения и часто знаем мелочи, не зная главного.

Россию иностранцы знают меньше, чем какую-нибудь другую страну, и мне удавалось встречать страшные промахи как в преподавании географии России в заграничных школах, так и в заграничных учебниках. Так, в очень хороших немецких учебниках можно найти какую-то *татарскую Россию* (т. е. Новороссию), черную Россию (Schwarz-Russland), т. е. юго-западные губернии, Петербург в Остзейских провинциях и т. п. Но чему же удивляться, если в наших русских географических учебниках есть почти такие же ошибки?

Странно, что наше Географическое общество, снаряжая экспедиции к северному Уралу и на Амур, переводя Риттера, не сделало ровно ничего для преподавания географии в школах и для распространения географических сведений в массе народа.

Преподавание истории

Преподавание истории идет гораздо слабее, чем преподавание географии, и часто ограничивается теми историческими биографиями, которые помещены в «Книге для чтения», или в небольших биографических сборниках, издаваемых теперь во множестве именно для этой цели. Некоторые из этих учебников могли бы быть с пользой переделаны для первоначального преподавания всеобщей истории в наших женских учебных заведениях. Само собой разумеется, что преподавание отечественной истории везде стоит на первом плане.

Полезно было бы очень делать исторические сборники из русской истории как пособие для классного преподавания. Таких сборников появляется в Германии множество. Главное в подобной книге — педагогическая отделка статей.

Преподавание арифметики и первоначальной геометрии

Преподавание арифметики начинается, конечно, с наглядного счета палочек, кубиков, косточек на счетах и т. п. Различных метод и приемов множество. Лучшие методы, те, которые заставляют работать разом целый класс, оторвались совершенно от прежней арифметической рутины, при которой ребенок изучает сначала сложение, потом вычитание и т. д., и имеют главной целью, чтобы дети усвоили состав десятков из единиц, сотен из десятков и т. д. и собственным опытом и мышлением открывали арифметические правила. Для наглядности употребляются чаще всего или наши счеты или, что еще лучше для первого начала, связки из небольших палочек. Сначала дети приучаются ко всем четырем арифметическим действиям над десятками как и в целых; так и в дробных числах. Они

пересчитывают палочки десятичного пучка, складывают, вычитают, умножают и делят, ломают палочки на двое, на трое и т. д. и выражают то, что сделали арифметическим языком на доске. Это приучение к арифметическому языку весьма важно, и от непривычки к нему, сколько я заметил, главным образом, происходит неуспех изучения арифметики в наших школах. Только тогда, когда ученик привыкнет писать знаки сложения, вычитания, умножения и деления и числовые величины с таким же ясным сознанием, с каким он пишет самые обыкновенные, понятные для него слова, можно приступить к таким арифметическим задачам, с каких у нас обыкновенно начинают.

Умственное счисление введено и у нас в порядочных школах, но, по крайней мере, там, где я бывал, умственное счисление и письменные арифметические задачи делаются отдельно и независимо друг от друга, — это ошибка. Умственное счисление должно связать с письменными задачами и связать именно так, чтобы дети, сделав легкое умственное счисление, или, другими словами, решив в уме легкую арифметическую задачу, выразили ее на письме сначала словами, а потом арифметическими знаками, и наоборот: учитель пишет и *решает* сам задачу на доске, арифметическими знаками, а ученики читают как задачу, так и ее решение. Таким образом, дети привыкают к арифметическому языку и уже не затрудняются им впоследствии.

От десятков переходят прямо к сотням с тем, чтобы дети привыкли делать над десятками то же, что они делали над единицами; от сотен — к тысячам, причем десятичные пучки связываются в сотенные. Есть еще для этого особенные ящики с кубиками, да они показались мне слишком сложными и стоят довольно дорого. Вслед затем переходят уже к числам, составленным из десятков и единиц, — из сотен, десятков и единиц и т. д. Задачи выбираются самые практические из жизни, с которой дети знакомы, и у хороших преподавателей дело выходит так, что арифметическая

задача есть вместе весьма занимательный рассказ, урок сельского хозяйства или домашней экономии, или историческая и статистическая тема и упражнение в языке. Вообще хорошая школа тем и отличается, что в ней незаметно схоластического деления знаний на отдельные предметы; но это, конечно, возможно только тогда, когда один учитель преподает все предметы в классе. Преподавание начальной геометрии соединено с рисованием, к которому я и перехожу.

Рисование и чистописание

Наши учителя рисования рисуют вообще лучше, чем учителя в заграничных элементарных школах, но преподавание идет несравненно хуже. Наши учителя рисования, получая, по большей части, воспитание в академии художеств, не имеют никаких педагогических познаний, да и всяких других очень мало. От этого класс рисования выходит какой-то мертвый, бессловесный, и тут уже невозможно говорить о соединении геометрии с рисованием. В наших школах ученики и ученицы талантливые рисуют положительно лучше, чем за границей, но зато большинство выходит из училищ, не умея провести прямую линейку, начертить правильный квадрат или скопировать с натуры самый простой предмет. В заграничных школах наоборот: рисунков, кидающихся в глаза, мало, но все рисуют порядочно. Кроме того, так как учитель рисования есть вместе с тем и учитель всех остальных предметов, то, рисуя, например, куб, он знакомит детей и со всеми особенностями этого геометрического тела; или изложив, например, устройство цветка, он заставляет детей нарисовать этот цветок, если они могут; если же нет, то рисует сам на доске. Вообще рисовка с оригиналов — только в последних классах, а то рисуют с доски, на которой чертит сам учитель, объясняя детям особенность, значение и связь проводимых им линий. В учительских семинариях, особенно в швейцарских, будущие

учителя очень много занимаются рисованием и черчением и потому получают возможность делать для учеников свое преподавание наглядным и занимательным. Я встречал учителей, которые, говоря, например, детям о Женеве, тут же на доске, не прерывая речи, чертили им план Женевы и рисовали замечательнейшие здания. Это делается все легко, быстро, только в главных чертах, но тем не менее сейчас же узнаешь, что̀ учитель хотел нарисовать: главная характеристическая черта всегда резка и кидается в глаза. Правда, таких учителей я встречал немного, но зато в последнее время в учительских семинариях обращено усиленное внимание на приучение будущих учителей к *педагогической* рисовке.

Метода чистописания в лучших школах американская, которая и у нас довольно распространена, так что я полагаю бесполезным говорить о ней.

Гимнастика

На гимнастику детей мужского пола обращено и в Германии и в Швейцарии огромное внимание. Учителя, по большей части, сами прекрасные гимнасты и внушают детям страсть к гимнастическим упражнениям. Во многих городах устроены от города гимнастические арены и гимнастические залы, где городское детство и юношество или бесплатно, или за ничтожную плату занимаются гимнастикой. Но для детей женского пола в элементарных школах гимнастики нет; она введена уже кой-где при частных заведениях. Но так как эти частные заведения всегда почти относятся к высшим женским школам, то я буду говорить ниже о гимнастических занятиях девиц.

Женские работы

Обучение рукоделиям принято везде в заграничных школах как смешанных, так и отдельных женских. В смешанных школах учит девочек рукоделиям или жена

учителя, или особая учительница за незначительную плату. В отдельных женских школах рукоделие преподает учительница школы, но большей частью ученицы ходят учиться рукоделиям в особые рукодельные школы, распространенные теперь в Германии и Швейцарии. Эти школы везде учреждаются частными женскими обществами; правительства же позаботились только о том, чтобы, преимущественно через духовенство, возбудить в женщинах желание устраивать такие общества рукодельных школ, и достигло этого во многих местах. Работы показывают самые простые, все роскошные женские рукоделия изгнаны. С занятием рукоделием в некоторых школах соединено чтение: читает по очереди та или другая девица. Для руководства, при занятиях в рабочих школах, есть несколько сочинений. Одним из рациональнейших признается сочинение швейцарского педагога Кеттигера, директора Веттингенской семинарии в Ааргау.

Высшие женские школы

Элементарная школа сделала для женского воспитания все, что могла, но я никак не могу этого сказать о высшей женской школе, особенно в Германии. Это, положительно, самые слабые из всех учебных заведений в Германии; исключений весьма мало, хотя есть блестящие, но я скажу об них в своем месте.

[Чтобы меня не заподозрили в пристрастии или необдуманности такого строгого приговора, я приведу здесь слова двух знаменитейших педагогов Германии: *Карла Шмидта*, известного историка педагогики, и *Дистервега*.

«Женские школы, — говорит Карл Шмидт в своей превосходной истории педагогики, — и преимущественно высшие женские школы настоящего времени еще далеки от той цели, к которой они должны бы стремиться. В действительности эти школы по большей

части выставочные парадные заведения, которые воспитывают искусственные цветы вместо того, чтобы образовывать сначала людей, т. е. истинные женские характеры, а потом жен, матерей и хозяек. Еще и теперь учение по большей части совершается механически и налегает только на память, так мало проникая в чувство женского характера и так мало захватывая этот центр всей духовной жизни, что ученицы в высших классах училищ, хотя и вызубрили всякий ненужный хлам из мифологии и истории литературы, хотя говорят по-французски и английски (но говорят очень плохо, прибавим мы от себя, сравнительно с воспитанницами наших институтов), но из того прекрасного проявления, которое есть и должно быть собственностью женщины, усваивают себе только внешний кажущийся блеск, который вовсе не есть проявление внутренней прекрасной природы, потому что у них не было никакого пластического образования, с целью достичь истинной, нравственно-религиозной красоты. По большей части в девицах, учившихся в женских школах, нет ни глубины, ни основательности образования, так как при учении всегда начинают с того предположения, что женский разум способен только схватывать поверхность предметов.

«Вот почему у женщин, получивших такое образование, нет привычки к самостоятельному размышлению и глубоким убеждениям; нет привычки внимательно наблюдать природу, правильно мыслить и выводить из явлений правильные умозаключения; так что женщина не может, сознательно и размышляя, поступать при приготовлении кушанья (sic), при стирке, в хлопотах о кухне и одежде, сахаре и молоке, при постели больного и в детской комнате. Такой женщине недостает возможности проникать в божественные истины добра и красоты и той тонкости чувства, которое одно дает возможность женщине наслаждаться беседой умного мужчины. А это именно то условие, при котором женщина может сделаться истинной подругой мужчины

и его утешением, входить в его интересы и освободиться от узкого личного эгоизма.

«Более всего женщине недостает знания человеческой природы — необходимого условия будущей воспитательницы, к обязанностям которой должна приготовлять себя каждая женщина. Кроме того, высшие школы с их механическими уроками (задаваемыми на дом) не позволяют женщине и в семейном быту проникнуться полным сознанием той истины, что дочь должна в родительском доме изучать ожидающие ее обязанности матери семейства и хозяйки, так как нельзя того приказывать, чего сам не умеешь делать. Вследствие же того, что в женской школе не получается истинное воспитание, ощущается и в семействах недостаток в способных матерях и в способных воспитательницах дочерей. Недостаток и в доме и в школе».

Из этого отрывка я, кажется, вправе вывести два заключения. Первое, что немцы сами начинают чувствовать недостаток дельного воспитания своих женщин, и второе, что лучшие их педагоги, увлекаемые своими национальными предрассудками, не составили еще себе ясного понятия о том, каково должно быть это высшее воспитание женщин, к достижению какой цели должно оно стремиться и чем существенно должно отличаться от воспитания мужчины? Не странно ли слышать от такого глубокого педагога, каков *Карл Шмидт*, что высшее и основательное образование нужно женщине для того, чтобы она могла сознательно и разумно снимать сливки, колоть сахар, стирать белье? Здесь в авторе, видимо, встретились два противоположные стремления. С одной стороны, стремление педагога, антрополога, философа и либерального человека, и с другой — стремление, вышедшее прямо из той пошлой домашней среды, в которой немецкий ученый и философ, удивляющий мир смелостью и глубиной своих умозрений и обширностью своих познаний, любит или, лучше сказать, привык отдыхать от своих трудов. Он как бы оставляет в аудитории весь свой

глубокий разум и не вносит в свой дом ничего из своих облагораживающих размышлений. Именно здесь выдается для нас чрезвычайно ярко то противоречие, которое поражало меня на каждом шагу в Германии, противоречие обширной жизни мысли и узкой жизни действительности. Карл Шмидт как писатель, директор и профессор и тот же Карл Шмидт как муж и отец семейства — два лица совершенно различные. И на этой именно странице встретились эти два противоположные лица: вот откуда в ней особенная темнота в мыслях, фразерство, высокое парение над кухонным очагом, и если бы женщина поинтересовалась прочесть именно эту страницу в книге Карла Шмидта, то не вынесла бы из нее ничего. Это положительно самая жалкая страница из всей его превосходной книги. И у одного ли Карла Шмидта можно заметить такое фразерство, когда идет дело о женском воспитании? Высшее женское воспитание—камень преткновения для немецких педагогов: здесь они встречаются с вековым, въевшимся в кости немецким воззрением на женщину и робко отступают назад перед вопросом о женском воспитании, или говорят высокопарно о необходимости высшего образования для приготовления обеда мужу. Они как будто не хотят понять, что действительно высокое и основательное образование не помешает женщине приготовлять обед для семьи, а мешает этому часто именно то поверхностное полуобразование, которое считают в настоящее время достаточным для женщины. Мнение Дистервега, приводимое тем же Шмидтом о женском воспитании в Германии, несколько проще и яснее, но также бедно положительными результатами.

Уже в 1845 году Дистервег указал на те же ошибки и недостатки женского воспитания. Он говорит: «1) в родительском, домашнем воспитании недостает серьезности, а потому и у детей нет уважения и почтения к родителям. Нянчатся и играют с детьми, ласкают их утром, в полдень и вечером, забавляют их и хотят

ими забавляться. Дети обращаются с родителями, как с равными себе, не стесняются ни в чем нимало, и хорошо еще, если дело не доходит до того, что дети объявляют родителей своих за людей скучных. Во многих домах вся жизнь вертится около любезных сыночков и милых дочушек. Разве это не так, и разве это должно быть так? Разве так воспитывают в человеке уважение и почтение? И однакоже без уважения к родителям нет уважения к людям, нет уважения к народу, человеческим и божественным предметам; а без этого свойства невозможно величие характера, глубина духа, идеальное направление и т. д. 2) В учителе девиц нет истинной душевной энергии, а потому и в девицах недостает рассудка и умственной зрелости. Шуточное понимание природы мальчика и девочки встречается у многих учителей. Развитие рассудка, думают они, удаляет все задушевное, нежное, женственное, милое. Песталоцци не знал об этом ничего. В институте Ласпе, в Висбадене, дочери советника Крамера точно так же, как и мальчики, решали геометрические задачи, и я потом не заметил никакого нарушения женственности в характере этих девиц, а напротив, знаю, что они в высшей степени были способны принимать участие в серьезном мужском разговоре и усваивать идеи воспитания детей. Нет, поистине, разумная женщина, мыслящая, обладающая знаниями, укрепленная серьезным ученьем, есть в то же время украшение своего пола. Мы хотим в наших мальчиках воспитывать людей для истинной гражданственности в обширнейшем смысле этого слова; но приготовляем ли мы и дома, и в школе будущих матерей нашим сыновьям? Мы желаем таких жен, которые не только понимали бы наши цели, но и понимали бы, как достигать их; но разве приготовляем мы таких женщин и дома и в школе? 3) В общественной жизни взрослому мужскому поколению недостает в отношении к женщинам истинного достоинства, а потому и женщины не занимают своего настоящего положения. Кто не видел, что мужчины, даже весьма

почтенные по своему положению и своим общественным заслугам, перед взрослой девушкой ломаются, как комедианты, рассыпаются в любезностях и комплиментах и считают своей обязанностью ухаживать за ней. В былое время девушка считала за честь и отличие заслужить внимание достойного мужчины и говорить с ним, а теперь? Как должно действовать такое обращение на девушку в том возрасте, когда образуется ее жизненное воззрение? У нас нет истинно достойных женщин, потому что нет истинно достойных мужчин и нет истинно достойных мужчин, потому что нет истинно достойных матерей. Повсюду чувствуется недостаток в силе, в энергии, в характере».

Я, со своей стороны, могу прибавить, что этот строгий приговор двух знаменитых германских педагогов над высшими женскими учебным заведениями Германии и вообще над образованием германской женщины совершенно справедлив. Главный недостаток этого образования, конечно, заключается в том взгляде на женщину, который живет в германском обществе, и в тех требованиях, которые ставит оно женскому образованию. В самом деле, если видеть в женщине только жену, хозяйку и мать и требовать от нее того, чего требует германское общество от жены, хозяйки и матери, то можно сказать, что нынешнее женское образование, как оно ни слабо, даже слишком удовлетворяет этим требованиям, сообщая женщине множество таких познаний, которых вовсе может не иметь немецкая хозяйка, жена и мать. Другое совсем представится нам, если мы взглянем на женщину, во-первых, как на человека с общими человеческими потребностями, и, во-вторых, как на члена народной жизни, как на единственную посредницу, через которую успехи науки, цивилизации и все, что в них есть возвышающего, укрепляющего и облагораживающего людей, проникает в семейный быт, а через него в жизнь и нравы народа. Даже не нужно переменять точки воззрения, а только поглубже вникнуть

в ту, которая уже везде существует, не ограничивая ее узкими пределами частного быта. Все, конечно, согласны в том, что в женском воспитании надо прежде всего видеть в воспитаннице будущую мать и воспитательницу детей; а отсюда совершенно логически выйдет, что женское воспитание должно иметь в виду мать и воспитательницу народа, но вместе с тем, при таком расширении обыденного афоризма, женское воспитание приобретает твердую почву, так что воспитатель знает, что, воспитывая женщин, он воспитывает, через посредство их, общество и народ. Эта точка зрения кажется мне самой естественной для женских народных общественных школ. Домашнее хозяйство со всеми своими необходимыми мелочами также войдет в это воззрение на женское воспитание, но займет приличное ему, второстепенное место. Я часто слышал и сам от германских педагогов, что семья дурно приготовляет детей к школе, потом — совсем не помогает школьному делу, и наконец, не заботится о том, чтобы сохранить и развить те начала, которые посеяны в школе. Но если в этом виноват семейный быт, то более всего виновата душа семейного быта — женщина, а следовательно, ее воспитание. Если в Германии мы видим такой разлад между великолепно развившейся, полной жизнью науки и пошлой, узкой жизнью действительности, то виноваты в этом опять же семейный быт, опять же женщина и опять-таки ее воспитание.]

Я приведу здесь самое очевидное доказательство справедливости моих слов. Приехав за границу для осмотра женских учебных заведений и не видев еще ни одного, я стал уже заподозревать в них большие недостатки. Видя, как четырехлетние детки, девочки и мальчики, одетые часто весьма прилично, иногда даже с некоторой изысканностью, каждое утро бредут толпами с сумочками по улицам и расходятся по разным школам, детским садам и приютам, — я невольно задавал себе вопрос: отчего же сами матери не

занимаются с такими крошечными детьми и даже девочек, едва выучившихся говорить, гонят в школу? Конечно, люди крайне бедные, прокармливающиеся личной работой и, может быть, работой вне своего дома, вправе сбывать своих детей с рук на целый день и не имеют возможности сами заняться их первоначальным обучением: но зачем же идут туда весьма порядочно одетые дети, чтобы постигнуть нехитрую науку чтения и письма? Неужели сама мать не может заняться с ними? Предположим даже, что она сама стряпает обед своему мужу, но и в таком случае не нужно много времени, чтобы приготовить неприхотливый немецкий обед; дети же этого возраста требуют не более часа, двух и много трех часов занятий в день. Но, может быть, немцы убедились, что школьное учение и для маленьких детей лучше учения домашнего? Нет! Все великие педагоги, начиная с Песталоцци, видят в учении детей матерью идеал первоначального учения; даже школы подделываются, но, конечно, плохо, под это идеальное материнское учение. Да и трудно требовать, чтобы учитель или даже учительница, которым на целый день навяжут на руки сотню чужих детей, могли заменить для них мать. Следовательно, думал я, женские школы Германии не пробудили в женщине ее педагогических природных задатков, столь свойственных женщине, не сделали для нее такой же потребностью быть воспитательницей и учительницей детей, как быть женой и матерью, не заставили ее понять и полюбить занятия с детьми, а то бы она не уступила этих занятий никакому педагогу в мире. Вы на каждом шагу встречаете в Германии скромную женщину, прилежную и бережливую хозяйку, добрую мать, но почти никогда — учительницу своих детей. Знатные берут гувернеров и гувернанток, среднее сословие и бедняки посылают детей в школу, а материнское обучение процветает только в книгах. Не вправе ли я был заключить из этого явления, что немецкие школы не достигают самой главной цели женского образования? И я не ошибся.

Впоследствии, осматривая, так называемые, *высшие женские школы* (höhere Töchterschule), я видел, что за весьма немногими исключениями не только не дается в них девицам никаких понятий о воспитании и обучении детей, но даже их собственное обучение нигде не доводится до той основательности и зрелости, при которой могли бы сами собой родиться воспитательные стремления и накопились бы у женщины средства удовлетворить этим стремлениям.

Большей частью ученицы высших женских школ оставляют заведение еще совершенно неразвитыми девочками в 14, 15 и весьма немногие в 16 лет. При этом условии, если бы даже высшие женские школы были устроены лучше нынешних, если бы у них давалось более основательное и развивающее учение, то все же они не достигли бы никогда значительных результатов именно потому, что оставляют девушку в тот самый период ее возраста, когда только она делается способной к сознательному и разумному учению. До сих пор она училась как школьник, и в то самое время, когда могла бы начать учиться как развивающаяся женщина, — здесь именно и прекращается ее учение. Но, может быть, оно продолжается дома? Едва ли. Женщина, воспитанная таким образом, и сама не может быть воспитательницей своей дочери в ее юношеском возрасте, а немецкие отцы большей частью даже с каким-то предубеждением смотрят на занятия девушки или женщины наукой. Афоризм: «наука не женское дело» — нигде не повторяется так часто, как в Германии.

Выйдя из школы, 15-тилетняя девочка начинает под руководством матери заниматься хозяйством, продолжает заниматься музыкой, высматривает женихов и забывает мало-помалу те немногие детские начатки знаний, которые дала ей школа, не доведшая ее до того, чтобы она полюбила самостоятельное чтение. По выходе замуж — новые хлопоты, новые заботы, а муж редко займется, если даже он сам профессор, воспита-

нием своей молодой жены по тому же опять вкоренившемуся воззрению, что наука не женское дело. Таким образом, когда придет время учить детей, в женщине нет ни охоты, ни уменья заняться этим делом, и вот она посылает их в школу. Теперь я перейду к описанию самих высших учебных женских заведений.

Все высшие женские школы (höhere Töchterschule) — заведения частные или городские; казенных женских учебных заведений в Швейцарии совсем нет, а во Франции и Германии весьма мало и большей частью для какой-нибудь особенной цели, как, например, для воспитания дочерей заслуженных ветеранов и т. п. В настоящее время высших женских школ появляется очень много; для примера, как они заводятся, я расскажу здесь, как устроилась, почти на моих глазах, большая и обещающая стать хорошей высшая женская школа в Мангейме. Мангеймское купеческое сословие, в котором много образованных евреев, почувствовало необходимость дать своим дочерям, не скажу: более основательное и глубокое, но более обширное и светское образование. Существующий в Мангейме институт не принимал дочерей еврейских семейств, да и вообще не нравился многим как заведение закрытое; народная же женская школа со своими дополнительными классами не удовлетворяла потребностям той жизни, на которую могут рассчитывать богатые мангеймские граждане; а главное — в этой школе, хотя весьма хорошо устроенной, не преподавали иностранных языков — французского и английского, тогда как в торговом Мангейме языки эти действительно нужны. Конечно, эти существенные причины были прикрыты приличными фразами, но тем не менее, ни в проекте, ни в уставе, ни в самом заведении, которое я осмотрел подробно, нет действительного понимания потребности женского образования, а более господствует взгляд *утилитарный*, и с этой точки зрения заведение устроено и ведется очень хорошо.

Отцы семейств, которым первым пришла в голову

мысль устроить новое обширное женское заведение, составили временный комитет, который написал и напечатал «Воззвание к мангеймским гражданам». Многие пристали к этому плану. Нужно было прежде всего составить основной капитал, так как, без сомнения, заведение в первые годы своего существования не могло покрыть своих издержек платой за учение. Капитал определили в 25 000 гульденов и разделили его на 250 акций по 100 гульденов каждая. Акции эти, конечно, не должны были приносить процентов, потому что проценты с капитала назначались на поддержку заведения. Акционеры могут получать обратно свой капитал не раньше, как через пять лет по основании заведения и то только в том случае, если заведение будет в состоянии два года просуществовать без всякой поддержки одной платой за учение. Впоследствии, если плата за учение превысит расход, то следует уменьшить плату. Акции были разобраны очень скоро, и в будущем же 1861 году заведение было открыто. На место директора был приглашен из Швейцарии г. *Девриент*, сделавший себе известность управлением школой, находящейся невдалеке от Лозанны. В настоящее время это заведение уже наполнилось ученицами, открыло пять младших классов, и скоро, вероятно, оно не будет нуждаться в процентах с акционерного капитала; тем более, что Баденский герцог уступил училищу даровое помещение в своем мангеймском дворце.

В заведение принимаются 6-тилетние дети, так как учредители нашли необходимым присоединить к высшему женскому училищу элементарную школу, потому что не могли удовольствоваться элементарной школой города, рассчитывающей свой курс на окончательное, а не на подготовительное образование. Считаю не лишним представить программу этого заведения, так как она полнее других, и чтобы, сравнив ее с программой фрелиховского заведения в Берне, можно было видеть ее педагогические достоинства и недостатки.

1-й класс. Дети 6-ти лет. а) Закон божий 2

урока в неделю. (Для закона божьего существует три преподавателя: евангелического исповедания, лютеранского и еврейского. Ниже я скажу о тех неудобствах, которые, как я заметил, происходят от такого соединения христианских религий с нехристианской.) б) Учение чтению и письму 10 ч. в неделю. в) Немецкий язык 6 ур. г) Счет 2 ур. д) Письмо 3 урока. е) Пение 2 ур. ж) Рукоделие 8 ур. з) Гимнастика 6 ур. Всего 29 уроков.

2-й класс. Дети 7-ми лет. а) Закон божий 2 ур. б) Немецкий яз. 6 ур. в) Французский яз. 3 ур. г) География (т. е. Heimats-Kunde) 1 ур. д) Счет 2 ур. е) Письмо 3 ур. ж) Пение 2 ур. з) Рукоделие 8 ур. и) Гимнастика 6 ур. Всего 33 урока.

3-й класс. Дети 8-ми лет. а) Закон божий 2 ур. б) Немецкий яз. 6 ур. в) Французский яз. 4 ур. г) География 1 ур. д) Счет 2 ур. е) Письмо 2 ур. ж) Пение 2 ур. з) Рукоделие 8 ур. и) Гимнастика 6 ур. Всего 33 урока.

4-й класс. Дети 9-ти лет. а) Закон божий 2 ур. б) Немецкий яз. 6 ур. в) Французский яз. 4 ур. г) Английский яз. 2 ур. (Нигде в Германии не начинают изучение двух иностранных языков разом: у нас же везде повторяется эта ошибка, очень вредная для детей.) д) География 1 ур. ж) Счет 2 ур. з) Письмо 2 ур. и) Рисование 1 ур. й) Пение 1 ур. к) Рукоделие 8 ур. л) Гимнастика 6 ур. Всего 36 уроков.

5-й класс. Дети 10-ти лет. а) Закон божий 2 ур. б) Немецкий яз. 4 ур. в) Французский яз. 4 ур. г) Английский яз. 3 ур. д) География 2 ур. е) Счет 2 ур. ж) Естественные науки 2 ур. з) Письмо 2 ур. и) Рисование 1 ур. й) Пение 1 ур. к) Рукоделие 8 ур. л) Гимнастика 6 ур. Всего 37 уроков. Без гимнастики и рукоделия 23. (У нас же почему-то кажется слишком отяготительным назначить для 10-тилетних детей и притом в закрытых заведениях 18 часовых уроков в неделю; тогда как в закрытых заведениях число уроков, без сомнения, должно быть больше, чем в открытых, по-

тому что внеклассная жизнь ребенка в закрытом заведении далеко не так развивает его, как жизнь домашняя.)

6-й класс. Дети 11-ти лет. а) Закон божий 2 ур. б) Немецкий яз. 4 ур. в) Французский яз. 4 ур. г) Английский яз. 3 ур. д) География 2 ур. е) История 2 ур. ж) Счет 2 ур. з) Естественные науки 2 ур. и) Письмо 2 ур. й) Рисование 1 ур. к) Пение 1 ур. л) Рукоделие 6 ур. м) Гимнастика 6 ур. Всего 38 уроков.

7-й класс. Дети 12-ти лет. а) Закон божий 2 ур. б) Немецкий яз. 4 ур. в) Французский яз. 4 ур. г) Английский яз. 4 ур. д) География 2 ур. е) История 2 ур. ж) Счет 2 ур. з) Естественные науки 2 ур. и) Письмо 1 ур. й) Рисование 2 ур. к) Пение 1 ур. л) Рукоделие — 6 ур. м) Гимнастика 6 ур. Всего 38 уроков.

8-й класс. Дети 13-ти лет. а) Закон божий 2 ур. б) Немецкий яз. 4 ур. в) Французский яз. 4 ур. г) Английский яз. 5 ур. д) География 1 ур. е) История 2 ур. ж) Счет 2 ур. з) Естественные науки 2 ур. и) Письмо 1 ур. й) Рисование 2 ур. к) Пение 1 ур. л) Рукоделие 6 ур. м) Гимнастика 6 ур. Всего 38 уроков.

9-й класс. Дети 14-ти лет. а) Закон божий 2 ур. б) Немецкий яз. 5 ур. в) Французский яз. 4 ур. г) Английский яз. 5 ур. д) География 1 ур. е) История 2 ур. ж) Счет 2 ур. з) Естественные науки 2 ур. и) Письмо 1 ур. й) Рисование 2 ур. к) Пение 1 ур. л) Рукоделие 6 ур. м) Гимнастика 6 ур. Всего 39 уроков.

Годовая плата за учение в первых трех классах (Vorschule) 9 гульденов за четверть года. В средних классах (Mittelschule) 12 гульденов. В высших классах (Oberschule) 15 гульденов.

Если бы я не видел заведения, то и тогда из одной программы можно было бы заключить, что направление его далеко уклонилось от правильных педагогических принципов с целью удовлетворить требованиям богатых мангеймских граждан. Иностранные языки, пение, рисование, рукоделие, довольно изысканное, —

все это должно *украшать* женщину во французском смысле этого слова.

Здесь в первый раз видел я женскую гимнастику, руководимую учителем. Она частью делается в комнате, а частью на обширном дворе или под навесом. В большой зале воспитанницы делают некоторые гимнастические упражнения под команду учителя и под игру на фортепиано. Воспитанницы очень любят эти упражнения, и я думаю, что они не бесполезны для их телесного развития. Но, может быть, потому, что гимнастике учит учитель, а не учительница, как, например, в Берне у Фрелиха, гимнастические движения девиц слишком стеснены, медленны, вялы и мало дают упражнения мускулам. Учительница может позволить себе в этом отношении гораздо больше, чем учитель. Гимнастика на дворе — больше игра, чем гимнастика, и учитель, видимо, затрудняется показывать девицам гимнастические упражнения. Не то я видел у Фрелиха в Берне, где превосходная учительница и занимает детей и приносит их телесному развитию большую пользу.

Что касается до соединения девиц христианского исповедания с девицами еврейского закона, то, несмотря на все уверения директора в возможности общего нравственного воспитания, я не мог не заметить неудобств, происходящих от такого соединения в одном классе христианок с нехристианками. Вся германская педагогика проникнута насквозь христианским элементом. Все учебники и в особенности книги для классного чтения изобилуют такими выражениями, которые должны неприятно звучать для еврейки. Напрасно учитель старается избегать таких мест или придавать им общий нравственный смысл, — он, стирая всякую религиозную печать, стирает часто и всякий смысл выражения. В желании своем сблизиться с христианским обществом богатые германские евреи или не слишком дорожат своей религией, или слишком полагаются на силу домашнего влияния.

В параллель с новым мангеймским женским училищем я считаю не лишним представить программу одного из лучших, но обыкновенных заведений в Германии, а именно берлинской Elisabetschule, директором которой г. *Ранке* и помощником директора г. *Фласгар*, пишущий по женскому воспитанию более других германских педагогов.

Это училище состоит под особенным королевским покровительством, существует с 1827 года и имеет 540 учениц. Плата за учение в год 27 талеров. В нем 14 учителей и 4 учительницы. В училище всего 11 классов. По способу преподавания, по успехам девиц — это лучшее училище, какое я видел в Германии, и потому считаю полезным представить его более подробную программу.

7-й класс. *Младшее отделение.* (В каждом классе и в каждом отделении есть свой ординариус,т. е. классный учитель, который занимает возможно большее число уроков и отвечает за успехи класса по всем предметам). В этом классе ординарный учитель дает следующие уроки: а) по закону божьему 3 урока в неделю (рассказываются следующие события из библии: сотворение мира, райская жизнь, грехопадение, Каин и Авель, потоп, божье благословение после потопа, Синайское законодательство, рождение спасителя, страдание, воскресение, вознесение, сошествие св. духа; вместе с тем изучается со слов несколько молитв, духовных песен и библейских выражений). б) Письмо и чтение по известной азбуке Бема 6 ч. в неделю. в) Счет 6 ч. в неделю. г) Словесное упражнение в языке, причем особенное внимание обращается на правильное произношение, производство слов и словосоставление, 2 ур. д) Письмо азбуки большой и малой, отдельных слогов и слов 5 ур. Только рукоделья, при которых заучиваются и маленькие стишки, преподаются учительницей 4 ур. в неделю. Всего 26 уроков. Учитель этого класса, г. Платт, отлично приготовленный практик своего дела.

7-й класс. *Старшее отделение.* а) Закон божий— повторение прежних рассказов и к ним прибавляются вновь: Вавилонское столпотворение, призвание Авраама, вера Авраама, Содом и Гоморра, жертвоприношение Исаака, женитьба Исаака, Исаак благословляет Иакова и Исава, рождение Моисея и бегство из Египта. Изучается наизусть несколько духовных песен — 3 ч. в неделю. (В этом классе я был именно на уроке библейских рассказов и убедился еще раз, как много значит приготовление учителей в учительских семинариях к этим рассказам: каждое слово просто, ясно, на месте, и весь рассказ обработан так педагогически, что без всякого труда запечатлевается в памяти детей, и грустно было припомнить наше изучение закона божьего, по жалкому тяжелому учебнику, страница за страницей. Труд подобного изучения так велик для ребенка, что для влияния библейского рассказа на сердце не остается и места.) б) Счет 5 уроков. в) Немецкий яз. (чтение, практическое изучение орфографии и упражнение в изустной речи) 7 ур. г) Письмо 5 ур. Все эти уроки преподает один учитель. д) Рукоделие (вязание чулок) 6 уроков.

6-й класс. *Младшее отделение.* а) Повторение всех библейских рассказов, пройденных в двух низших классах, и к ним присоединяются: поклонение волхвов, бегство в Египет, отрок Иисус в Иерусалимском храме, появление Иоанна крестителя, крещение спасителя, искушение в пустыне, первые ученики спасителя, Иисус благословляет детей, страдания Иисуса перед первосвященниками, отречение Петра, страдания Иисуса перед Пилатом и Иродом, осуждение Иисуса. (Таким образом, неизвестное привязывается к известному; прежнее беспрестанно повторяется, уясняется, пополняется, связывается с новым, и вся библейская история мало-помалу самым естественным путем, ярко и рельефно, начертывается в голове детей. Главная цель — возможно полное знание библии) 3 урока. б) Немецкий язык 7 уроков. в) Счет 4 урока.

г) Французский яз. по прекрасно составленной книге Ана (Ahn) 4 урока (преподает не учитель, а учительница). д) Письмо 4 ур. е) Рукоделье 4 ур.

6-й класс. *Старшее отделение.* а) Закон божий 2 ур. (Порядок изучения тот же. Здесь начинается катехизис.) б) Немецкий яз. 6 ур. в) Французский яз. 4 ур. (преподает учительница). г) Счет 4 ур. д) Письмо 3 ур. е) География (Heimats-Kunde), преподает особый учитель г. Платт, ординарий младшего класса, о котором сказано выше) 2 ур. ж) Рукоделье 4 урока.

5-й класс. *Младшее отделение.* а) Закон божий 3 ур. б) Немецкий яз. 6 ур. в) Французский яз. 5 ур. г) География 4 ур. д) Счет 3 ур. е) Письмо 3 ур. ж) Рукоделья 4 ур. (Географию преподает особый учитель, ординарий 6-го класса, старшего отделения, тогда как в его классе Heimats-Kunde преподает другой учитель — знаток именно этого дела.)

5-й класс. *Высшее отделение.* Ординарием этого класса *учительница.* а) Закон божий (здесь объясняются притчи спасителя) 3 часа; преподает особый учитель. б) Немецкий яз. 5 ур. в) Французский яз. 5 ур. (Преимущественно переводы с французского на немецкий. Я присутствовал при этом уроке. Переводят порядочно, но выговор очень дурен.) г) Счет 3 ур. (Преподает особый учитель.) д) История (начало древней истории по учебнику Вернике. Он же и преподает.) 3 ур. е) География (первый курс учебника Фойгта) 2 ур. ж) Письмо 4 ур. з) Пение 2 ур. (Особый учитель.) и) Рукоделье (начало шитья и вязанья крючком) 4 ур. Таким образом, в этом классе главная учительница класса преподает: немецкий и французский языки, письмо и рукоделье. Это соединение преподавания французского языка с немецким в лице одной преподавательницы весьма полезно, именно потому, что в этом классе оба языка начинают изучаться сравнительно и изучение одного помогает изучению другого.

4-й класс. а) Закон божий (введение в библейские книги, катехизация) 2 ур. б) Немецкий язык 5 ур.

(Каждые две недели письменные задачи.) в) Французский яз. (перевод на немецкий из Magasin des enfants) 5 ур. г) Счет 2 ур. д) История 3 ур. е) География 2 ур. (И то и другое проходит ординарий высшего класса г. Вернике.) ж) Письмо 3 ур. з) Рисование 2 ур. и) Пение 2 ур. й) Рукоделье 4 ур.

В Германии почти везде обучение рисованию начинается довольно поздно, с 13-тилетнего возраста, на том основании, что детская рука еще не укрепилась достаточно, чтобы приступить к методическому учению рисованию. В Швейцарии, напротив, рисование идет непрерывно с самого младшего возраста, и я везде находил, что дети рисуют с удовольствием и иные очень хорошо, конечно, для своего возраста.

4-й класс. *Высшее отделение.* а) Закон божий (знакомство с новым заветом по тексту) 2 ур. б) Немецкий яз. 5 ур. в) Французский язык 7 ур. г) Счет 2 ур. д) История (Римская история) 2 ур. ж) География 2 ур. з) Естественные науки. (Общее обозрение человеческого тела как введение в естественные науки, к которому присоединяется рассматривание: летом — отдельных растений, а зимой — отдельных животных из различных классов. Преподает особый преподаватель.) 4 ур. и) Рисование 2 ур. к) Письмо 2 ур. л) Пение 2 ур. м) Рукоделье (шитье и метка белья, ковровые вышивания и другие искусственные работы) 4 ур.

3-й класс. а) Закон божий (общая история откровения. Теперь, когда в головах учениц резко запечатлелись все главнейшие события ветхого и нового завета, когда они познакомились с составом библии и привыкли к ее языку, становится уже возможным изложение глубоких истин откровения в их последовательном развитии в событиях и учениях обоих заветов) 2 ур. б) Немецкий яз. 4 ур. в) Французский яз. 6 ур. г) Счет 2 ур. д) Естественные науки (летом преподается ботаника: органография растений, демонстрация живых растений для упражнения в терминологии, обзор Линнеевой системы; а зимой — зоология:

повторение естественной истории человеческого тела, общее введение в естественную историю, общий обзор различных классов животного царства, — и специально млекопитающие) 2 ур. е) История (замечательнейшие происшествия средних веков) 2 ур. ж) География 2 ур. з) Письмо (все еще продолжается упражнение в такте: искуснейшие девицы пишут различными ломаными и курчавыми шрифтами. Трудно понять ту страсть к чистописанию, которая замечается во многих германских женских школах и особенно в прусских) 2 ур. и) Рисование 2 ур. (Рисуют цветы с натуры и очень недурно.) й) Пение 2 ур. к) Женские рукоделья и при них упражнение в разговорах на французском языке 4 ур.

2-й класс. а) Закон божий (нравственное христианское учение при объяснении первой главы лютерова катехизиса. Предмет этот читает не ординарий класса, а помощник директора г. Фласгар — профессор теологии и пастор) 2 ур. б) Немецкий яз. 4 ур. в) Французский яз. (Употребляется прекрасная хрестоматия Vinet, которая, впрочем, и у нас в ходу. Я был на этом уроке. Учитель немец и хотя для немца произносит порядочно, но выговор у девиц плох, и успех в языке, сравнительно с тем временем, которое было на него потрачено, не велик. Вообще, немецкие ученицы отличаются замечательной малоспособностью к изучению иностранных языков) 6 ур. г) Английский яз. 3 ур. д) Счет 2 ур. е) Естественная история (летом — системы Линнея и Жюсье, демонстрация замечательных растений, зимой — зоология и специально птицы) 2 ур. ж) История (Средние века) 2 ур. з) География (опять подробно физическая и политическая география Германии) 2 ур. и) Пение 2 ур. к) Рисование 2 ур. л) Женские работы 2 ур.

1-й класс. Ординарий этого класса профессор и пастор Фласгар, помощник директора. а) Закон божий 2 ур. б) Немецкий яз. 5 ур. в) Французский яз. 4 ур. г) Английский яз. 3 ур. д) Счет (правила учета, товарищества, процентов и десятичные дроби) 2 ур.

е) Естественные науки (общее свойство тел, химическое сродство) 2 ур. ж) История (Новая история только до семилетней войны) 3 ур. з) География (все части света, кроме Европы) и астрономия. Читает сам директор г. Ранке, который, надобно заметить, директорствует не в одной Elisabetschule, а и в реальной королевской школе в Берлине, 2 ур. и) Пение 2 ур. й) Рисование 2 ур. к) Женские работы 2 ур.

Эта программа уже гораздо обширнее и педагогичнее мангеймской, которая в свою очередь гораздо обширнее программ, существующих в большинстве германских высших женских школ. Бельгийские педагоги не совсем без основания подсмеиваются над этим названием: höhere Töchterschule, говоря, что их бельгийские первоначальные женские школы: «Les écoles primaires», не ниже этих высших германских. И действительно, если к народной германской школе прибавить два года дополнительных классов и внести изучение французского языка, то это и будет высшая женская школа. Исключений из этого весьма мало, и то единственно в больших городах. Из программы Елизаветинской школы видно, что на практике немецкие требования в отношении женского образования не пошли далеко. Впрочем, и из этой программы можно извлечь много для нас полезного, и в особенности желательно было бы, чтобы и в наших женских учебных заведениях, особенно в наших обширных институтах, было введено учреждение *классных ординариев*, т. е. таких старших учителей класса, которые, преподавая в своем классе возможно большее число уроков (классных учителей, преподающих все уроки в классе, мы будем иметь только после учреждения учительских институтов) по двум или трем предметам, вместе с тем наблюдали бы над преподаванием всех прочих предметов в классе, а также за успехами учениц этого класса. Общий недостаток наших больших заведений состоит именно в невозможности индивидуального наблюдения над каждой ученицей. Инспектор классов может толь-

ко издали следить за преподаванием множества предметов и во множестве классов. Небольшая прибавка к учительскому жалованью удовлетворила бы вполне таких ординариев, а между тем из них мог бы составиться весьма правильный педагогический совет заведения. В настоящее же время эти педагогические советы, которым необходимо было бы дать положительные инструкции, страдают именно несоединимым разнообразием мнений. Каждый преподаватель не знает ничего о преподавании других предметов и не хочет знать. Он говорит в педагогическом совете тогда, когда дело касается его собственного предмета, и считает не только своим правом, но и своей товарищеской обязанностью не вмешиваться в суждение о преподавании других предметов; так что педагогический совет есть обыкновенно беседа инспектора класса то с одним, то с другим преподавателем; а не общее суждение педагогов, одинаково заинтересованных общим успехом общего дела. От этого вся деятельность учебной части расползается врозь, и учение много теряет той развивающей силы, которая и есть главное его достоинство в женских учебных заведениях. Если же мы прибавим к этому, что воспитательная часть у нас отделена от учебной и что обе эти части не только не действуют сообща, но часто противоречат одна другой в своей деятельности, то легко объясним себе, почему при больших издержках, при отличных иногда учителях, мы не достигаем в наших учебных заведениях тех результатов, каких могли бы ожидать.

Я полагал бы весьма полезным устроить правильные педагогические советы при всех наших женских институтах и устроить их не из всех учителей заведения, а только из старших учителей, или ординариев каждого класса, под председательством инспектора, который непременно должен быть старшим учителем в одном из классов и скорее всего в старшем. Этому педагогическому совету следует дать определенные права, соединенные с определенными же обязанностя-

ми, так чтобы он настолько отвечал за учебную часть, насколько может на нее действовать. Теперь же по учебной части в наших институтах беспрестанно встречаются недоразумения и столкновения, которые много вредят успеху дела.

Считаю излишним описывать другие германские высшие учебные заведения. Все они больше или меньше похожи одно на другое, с той только разницей, что в одних курс более сжат, а в других более расширен. Некоторые особенности представляет Екатерининский институт в Штутгарте, но эти особенности не такого рода, чтобы можно желать перенесть их на русскую почву, и можно только удивляться, как в самой Германии, при таком развитии педагогических понятий, могут в иных заведениях оставаться стариннейшие методы и порядки, давно признанные никуда негодными. Вообще замечательно, что все заведения, состоящие под особенным покровительством правительства, далеко отстали от частных или полуказенных учебных заведений, которые должны дорожить общественным мнением, потому что от него зависит их благоденствие и даже самое существование.

Но, не разбирая критически недостатков германских заведений, считаю более полезным описать здесь истинно образцовое заведение, лучшее из всех, какие только я видел, и из которого многое можно было бы нам позаимствовать. Я говорю здесь о Бернском женском учебном заведении, которое носит длинное и непереводимое заглавие: Einwohner-Mädchenschule и состоит под управлением одного из лучших практиков-педагогов, г. Фрелиха. Мудреное название этого заведения объясняется тем, что в Берне, еще не утратившем своих аристократических воспоминаний, существует другая высшая женская школа Bürger-Mädchenschule, куда принимаются только дочери бернских граждан, а не всех лиц, обитающих в городе (Einwohner). Фрелиховское училище возникло подобно мангеймскому, о котором я говорил выше. Училище принадле-

жит многочисленному обществу жителей Берна, которые внесли первоначальный капитал, и управляется комитетом, члены которого выбраны этим обществом; но непосредственное заведывание училищем принадлежит, конечно, директору, и трудно было сделать выбор удачнее. Г. Фрелих именно та сильная и вместе с тем поэтическая натура, которая может пробудить в женщине стремление к высшему образованию. Вообще меня поражала в Швейцарии необыкновенная соответственность между людьми и местами, которые занимают эти люди. Они вполне соответствуют не только характеру кантона, который их выбрал, но и специальному назначению того места, которое занимают: точно будто для него созданы. В настоящее время фрелиховское училище не нуждается ни в каких новых жертвах со стороны членов общества, тем более, что пользуется уже значительной поддержкой от правительства, которое приплачивает часть жалованья учителям, потому что признало это училище *секундарной* школой города и за приготовление в нем учительниц.

Здесь я считаю нужным заметить, что и у нас весьма было бы полезно, не заводя школ казенных, довольствоваться возбуждением и поддержкой частной деятельности в этом отношении, так, например, полезно было бы постановить законом, что всякое частное лицо, устроившее *такое-то* женское училище, удовлетворяющее *таким-то* и *таким-то* требованиям, может рассчитывать на определенную поддержку со стороны правительства. Но при этом должно определить ясно как условия поддержки, так и количество ее, чтобы не оставлять места произволу и проискам. То же самое полезно бы сделать и в отношении педагогических институтов, назначенных для приготовления учительниц, и выдавать этим заведениям поддержку в том случае, если воспитанницы института по экзамену удовлетворят требованиям, установленным правительством.

Фрелиховское училище заключает в себе все ступени женского образования, начиная от малолетней

школы (Kleinkinderschule), где учатся дети от 4-х до 6-тилетнего возраста, и оканчивается семинарией учительниц. Вот почему я посвятил много времени изучению этого училища и могу указать на него как на образцовое во всех отношениях. Лучше этого училища я ничего не видал. Хороша цюрихская школа, но далеко нет в ней той стройности и той педагогической полноты, какую я нашел во фрелиховском заведении. Я знал, что в Бремене есть женское учебное заведение, которое, как говорят, можно поставить на ряду с фрелиховским; но, к сожалению, мое крайне расстроенное здоровье не позволило мне побывать там.

Я не вхожу здесь в подробное описание фрелиховского училища, потому что оно изложено со всей точностью в статье, напечатанной мной в «Журнале министерства народного просвещения», которую, равно как и другие статьи в том же роде, написанные мной за границей и напечатанные в «Журнале министерства народного просвещения», честь имею представить при отчете. А теперь позволю себе обратиться к закрытым женским учебным заведениям.

Женские интернаты

Протестантские земли Германии и Швейцарии не любят закрытых женских учебных заведений, и это очень понятно. Женские интернаты обязаны своим появлением католичеству и именно женским католическим монастырям, а впоследствии получили особенное развитие под влиянием того направления, которое выработалось во Франции, или, лучше сказать, при французском дворе, в последние годы царствования Людовика XIV. Определить характер этого направления в нескольких словах довольно трудно: в нем странно сочетались и внешний ригоризм католичества, и его внутренняя распущенность под мантией этого ригоризма, и аристократичность, и наивность, так нравившаяся при дворе, где ничего не было наивного, и особенный

эпикурейский взгляд на женщину. Понятно, что такое направление было вовсе не по сердцу суровому, открытому и патриархальному протестантизму, презиравшему изнеженность, отвергавшему всякую внешнюю форму без содержания, требующему от женщин чистоты, простоты нравов и назначающему ей в удел не блистание в обществе, а хлопоты за домашним очагом и возле колыбели ребенка. Тем не менее французский дух вместе с французским языком и манерами проникли, к счастью, только в высшие слои германского общества. Под этим влиянием возникло и в протестантской Германии несколько закрытых женских институтов, назначаемых преимущественно для девиц аристократического происхождения, и много частных пансионов, куда отдавали своих дочерей богатые люди, вылезающие в аристократы и отуманенные французоманией. Начальницами этих институтов и пансионов были обыкновенно или француженки по рождению, или дамы высшего круга, по возможности, утратившие свой немецкий характер и переделавшиеся во француженок. Французский язык, французские манеры, изящные искусства, изящнейшие рукоделия были главными предметами подобных заведений, которым подчинялись все остальные. К чести протестантского духовенства надобно сказать, что оно своим могущественнейшим влиянием не допустило и католическому оттенку пробраться в учебные заведения вместе с французским направлением. Кроме того, к счастью для Германии, немки далеко не в той степени обладают способностью проникаться чуждым элементом и утрачивать свою национальность, в какой обладают этим свойством женщины славянского племени. Однакоже нельзя сказать, чтобы деятельность этих заведений, устроенных больше или меньше по образцу Сен-Сира, не оказала влияния на характер того сословия, которое преимущественно воспитывало в них дочерей своих. Заведения эти, более чем что-нибудь другое, содействовали отделению высшего немецкого сословия

от остального народа и, без сомнения, немало способствовали тому бессилию этого сословия, которым оно отличается в настоящее время, в сравнении с деятельным и быстро развивающимся гражданством. Конечно, и гражданство не вполне устояло перед соблазном подражать аристократии и видеть в своих женщинах хоть сколько-нибудь того изящного и привлекательного оттенка, который дается женщине французским воспитанием; но в среднем сословии национальное чувство семейственности и хозяйственности, этих двух национальных характеристических черт всякого немца, одолели и одолевают и теперь поползновение к французскому соблазну. Кроме того, всякий истинный немец и всякая истинная немка всегда горячие родители, и для них невыносимо то долговременное отчуждение от детей, в которое ставят их в закрытых заведениях. Вот почему, с распространением открытых женских школ, закрытые институты и пансионы везде упали, и теперь остаются только слабые и жалкие их остатки.

Мне заметят, может быть, что я придаю слишком много значения тому влиянию, которое может оказать закрытое женское заведение на народный характер. Но не трудно убедиться, что это влияние, незначительное с виду, действительно очень велико в сущности. Девочка, взятая из родительского дома, прожившая семь, восемь, десять лет в стенах закрытого заведения, где преобладает чуждый элемент, без сомнения, пропитывается этим элементом до глубины своей природы; так что опытный и наблюдательный взгляд легко узнает, даже в шестидесятилетней старухе, воспитанницу того или другого характерного интерната. Выйдя из заведения, девица, так пропитанная, положим, хоть французским духом, становится хозяйкой дома, матерью семейства и часто женщиной, дающей тон в обществе. И вот ее домашняя жизнь, ее семейный быт, и ее общественные отношения устраиваются именно в том направлении, которое получила она в своем институте. Мужчина занят службой, делами, удовольствия-

ми и всего менее теми мелочами семейного и общественного быта, которые однакож составляют нравственную атмосферу жизни, так же незаметны, как воздух, но имеют такое же могущественное влияние на нравственный организм человека, какое имеет воздух на организм физический. Все же эти, столь важные, мелочи семейной и общественной жизни находятся исключительно в руках женщины: сам мужчина в этом отношении подчиняется ее требованиям. Предположим же себе, что какой-нибудь женский интернат, проникнутый сенсировским характером, действует успешно на своих воспитанниц в обширных размерах и долгое время. Ежегодно выходят из него сотни офранцуженных женских характеров, привлекательных по молодости, красоте, французской наивности и изяществу манер; многие из этих личностей делаются законодательницами общества, большая часть — хозяйками дома и матерями семейств, иные воспитательницами чужих детей. Представьте себе, что таких институтов не один, а несколько и что подобное воспитание делается образцовым, даже и для тех, кто воспитывает своих дочерей дома, и вы убедитесь, что не нужно более двух или трех десятилетий, чтобы под влиянием подобных женских интернатов переделалась, на тот или другой лад, вся семейная и общественная атмосфера, по крайней мере, высшего сословия. Но за высшим сословием, особенно в отношении мелочей жизни, неудержимо тянется среднее во всех своих ступенях. Вельможе подражает дворянин средней руки, за дворянином средней руки тянется бедный помещик, за помещиком — купец, за купцом — мещанин; и разве только крестьянин, подавленный своими нуждами, остается нетронутым. Таким-то образом, и в воспитание дочери фабричного в селе Иванове проникают осколки теорий воспитания столичных институтов. Проработают в этом направлении институты десятка три, четыре лет, и вся атмосфера семейного и общественного быта проникнется чуждым элементом, а в этой-то именно атмосфере живут новые

поколения в те годы своей жизни, когда душа способна проникаться всякими тончайшими влияниями и когда эти влияния ложатся в незагроможденную еще душу так глубоко, что со временем превращаются в характер, и выражаются и в образе мысли и в образе жизни. Обдумав все это, легко убедиться, что влияние женского воспитания на характер народа, и особенно воспитание в интернатах, чрезвычайно велико, идет глубоко и проникает в самые нравы и обычаи народа.

В экстернатах воспитание играет самую незначительную роль, сравнительно с учением; в интернатах наоборот; и дитя, ничему даже не выучившееся в интернате, тем не менее проникается характером заведения и, может быть, тем более проникается, чем менее учится. Я полагаю, что одна воспитавшаяся в чуждом элементе женщина внесет более этого элемента в характер народа, чем двадцать мужчин, получивших столь же чуждое, не национальное воспитание, и что одно закрытое женское воспитательное заведение имеет больше влияния на нравы народа, чем двадцать подобных же мужских заведений. Влияние мужчины заметнее, но поверхностно; влияние женщины незаметнее, но идет глубже и укореняется долговечнее.

Вот почему нельзя не радоваться за протестантскую Германию, что в ней открытые женские учебные заведения, возникая повсюду, сделали интернаты ненужными и невозможными. Но в католической Германии, особенно же в Баварии (в Австрии я не был) и в Прирейнской Пруссии женских интернатов еще очень много. Иногда это частные пансионы; но, по большей части, заведения монастырские. Посещать эти монастырские женские интернаты весьма затруднительно: они не зависят от правительств, и даже официальное требование не может открыть их иностранцу. Пользуясь однакоже благоприятным случаем, я успел осмотреть четыре такие заведения, из которых три очень похожи одно на другое, а четвертое составляет блестящее и едва ли не единственное исключение.

Я попрошу позволения описать, что я видел в одном из таких монастырских интернатов, именно в Ахене. Заведение это находится в урсулинском монастыре св. Леонарда. Институток в нем 165 и, кроме того, обширное открытое училище. Но между институтом и училищем нет никаких отношений. Институток учат сами монахини, и допущен только один учитель естественных наук. При заведении есть еще курс педагогической семинарии, где главным начальником ректор Линден; но попасть на этот курс я, к сожалению, не имел предлога.

Толстые монастырские стены ограждают обитательниц этого заведения от всего остального мира, и только с беседки большого, тенистого сада монахини и их юные питомицы могут глядеть на крыши обширного, старинного и шумного города.

Преодолевши первое затруднение, мы с одной дамой, искавшей помещения для своих дочерей, были допущены в приемную начальницы. Чистота изумительная и воздух напоен тончайшим ароматом. На стенах висят работы учениц — и какие тонкие, чудные работы! Шелком, бисером, кистью и все сюжеты самого трогательного католического свойства: какие-то символические изображения: сердца с горящим пламенем внутри и т. п. Все не земное, не человеческое, и так рассчитано, чтобы входящий почувствовал, что он входит в обитель ангелов. Появляется начальница — женщина молодая и очень еще красивая, в белом монашеском одеянии, с четками в руках, с глазами, опущенными долу и с такой бойкой, звучной, ловкой французской речью, что моя спутница, не слышавшая в Германии давно ничего подобного, пришла в восторг. На просьбу нашу показать нам заведение начальница легко изъявила согласие и показывала нам все, исключая классов, от посещения которых отдаляла весьма ловко. Чистота, порядок, тишина невозмутимые. Трудно было себе представить, что в этих стенах и за этими дверьми скрывается полтораста юных, обыкновенно столь шумных детских на-

тур. Иногда мимо нас проскользала, как тень, воспитанница в таком чистом, выглаженном, не измятом костюме, как будто бы она никогда не садилась, а не только не резвилась сообразно своему возрасту. Здесь в первый раз мы видели нежные, белые руки у немецких девочек и прозрачные незагорелые лица. По порядку осмотрели мы обеденную залу, дортуары, рабочую комнату, где снова удивлялись исключительно аристократическим работам, изящным и тонким, как паутина, из которых с удивительным тактом было исключено все, сколько-нибудь напоминающее грубую пользу. Затем начальница повела нас в великолепную церковь, которая к завтрашнему празднику украшалась разноцветными лентами и гирляндами цветов. Идя из церкви, я попробовал было заглянуть в кухню, где суетились несколько воспитанниц низшего разбора, — служанок, которых также монастырь берет к себе на воспитание, — но начальница ловко увлекла нас вперед. Она вела нас вверх по лестнице, куда-то почти на чердак, и мы недоумевали, что она хочет там показать нам, как вдруг она повернула куда-то в сторону, поднялась на три ступеньки и громадным ключом, с видимой гордостью, отворила перед нами двери своего учебного рая. Это была маленькая часовня, устроенная почти под самой крышей, но какая часовня! В окошки из желтого стекла проникали лучи солнца и обливали золотым светом католический престол и четыре скамьи. На престоле, покрытом невообразимо изящной аристократически вышитой пеленой, стояли кресты и статуйки спасителя, богородицы, каких-то святых и ангелов, разукрашенные цветами, ленточками, разноцветными стеклышками, перышками и я уже не знаю чем. Словом, такая привлекательная игрушка, на которую всякое дитя залюбуется. На стенах, в небольших нишах, подобные же маленькие райки. Запах в часовне какой-то упоительный и раздражающий нервы. Мы вопросительно смотрели на начальницу, не понимая, для чего устроен

этот маленький раек, совершенно неожиданно открывающийся при входе на чердак, когда в заведении есть такая большая и уже, кажется, немало разукрашенная церковь?

«Здесь, — сказала нам начальница, — позволяю я проводить по нескольку часов тем из воспитанниц, которые этого заслуживают».

— И очень они стараются попасть сюда? — спросил я.

«Это высшая награда, которой каждая из них добивается с величайшим старанием».

— Что же они здесь делают?

«Сидят, думают и молятся»...

Вот какими французскими средствами разогревает католичество хладнокровную натуру немок и доводит их до религиозных экстазов, столь несвойственных немецкой природе.

Потом начальница повела нас в сад, прекрасный, обширный, тенистый. Множество грядок и клумб с цветами дали мне повод спросить: сами ли воспитанницы обрабатывали эти грядки и садили эти цветы?

«О нет! — отвечала начальница: — этим занимается садовник. Нашим воспитанницам я позволяю только делать букеты и плести венки, бегать и резвиться по дорожкам».

Я посмотрел на дорожки: чисты, не потоптаны; ни одного изорванного листика и ни одного измятого цветка, а посредине, на площадке, стояла превосходная мраморная статуя девственной Мадонны, почти совершенно закрытой плющом, из-под которого чуть видна часть ее лица.

При выходе из заведения, когда уже захлопнулись за нами тяжелые, дубовые внутренние двери, в одном из выходных коридоров, в котором мы любовались прекрасной лепной работой на потолке, встретила нас толпа детей от 10 до 12 лет, и мы спросили начальницу: это ли ее воспитанницы?

«О нет, как же можно! — отвечала она, почти с

негодованием, — это ученицы нашей школы, в которую собираются из города до 300 девочек. С этими ученицами наши воспитанницы не имеют ничего общего и никогда не сходятся».

И признаюсь, грустно мне стало за бедных птичек, которых бессовестные родители заперли в эту разукрашенную и раздушенную клетку, в этот искусственный мирок, где все подделано и куда не проникает ни одно свежее, укрепляющее дыхание природы и жизни, где все напоминает морщинистую изношенную физиономию какой-нибудь французской маркизы прошедшего столетия, нарумяненной, набеленной ханжи, разукрашенной в розовые цвета детства, прикидывающейся и весьма удачно наивным ребенком и обладающей такой историей, которая неудобна для печати.

Не знаю, все ли монастырские учебные заведения католической Германии похожи на это; я видел их немного, но случай привел меня напасть на счастливое исключение, которое показало мне, что нет такой мертвящей среды, в которую бы истинно-педагогический женский характер не мог внести оживления. Таким исключением является урсулинский монастырь в Аугсбурге, где я был поистине поражен необыкновенными педагогическими познаниями начальницы, ее педагогическим тактом, ее верой в силу педагогических истин, ее свободным, широким воззрением на мир, ее сердечным откровенным отношением к религии и убеждением, что истинная религия не нуждается ни в каких хитростях и ни в каких насильственных оградах и что, прежде всего, всякая ложь, всякая подкраска, всякое насилие, и в особенности в отношении к детству, противны христианству. Мне казалось по временам, что я во сне, когда я слушал эту поистине замечательную женщину и смотрел на ее белый монашеский наряд, когда вспоминал, что рекомендовался ей через толстую железную решетку. Начальницу окружали ее воспитанницы, практикантки-учительницы в полумонашеских нарядах, но светлые, откровенные, чистосердеч-

ные девушки, проникнутые неподдельной страстью к тому делу, за которое они взялись.

Странное явление, объясняющееся только необыкновенным характером настоятельницы, ученицы одного старого известного немецкого педагога, доктора и патера *Экгардта*. Вот как иногда благотворные семена искреннего, полного истины и чувства слова, запав в женское сердце, приносят роскошный цвет в такой трущобе, где ожидаешь видеть только репейник да крапиву.

Впрочем, об урсулинском учебном заведении в Аугсбурге я слышал потом во многих местах, как о необыкновенном и может быть, единственном исключении.

А вот, например, совершенно другое явление. Осматривая в Мюнхене одно из закрытых учебных заведений (Max-Joseph-Stift), особенно покровительствуемое королевской фамилией, я был поражен его французско-монастырским характером, хотя начальница его была вполне светская и, кажется, придворная дама. На мой случайный вопрос, сделанный при осмотре заведения: живет ли в заведении священник, она почти с ужасом отвечала: «Помилуйте, как это возможно!» и потом прибавила с гордостью: «Под нашей кровлей не живет ни один мужчина». До такой нравственной чистоты достигло это заведение!

Может быть, не безынтересно будет познакомиться ближе с устройством этого аристократического интерната в Баварии.

Институт находится под непосредственным покровительством баварского короля, который сам назначает в него не только начальницу, но даже классных дам и надзирательниц. Министерство народного просвещения непосредственно заведует этим заведением. Всех воспитанниц в нем 80, и все это дочери дворянских фамилий или высших гражданских и военных чинов. За тридцать воспитанниц платит сам король, из этого числа двадцать вакансий назначаются для дочерей гражданских чинов и десять для дочерей военных чинов.

На остальные пятьдесят вакансий определяет министр народного просвещения. Своекоштные воспитанницы платят ежегодно 400 гульденов (около 250 рублей), а иностранки 500 гульденов. Кроме того, каждая воспитанница должна при поступлении принести с собой полный гардероб или внести 32 гульдена и каждый год, кроме того, вносить на платье по 50 гульденов. Воспитанницы принимаются не ранее исполнившихся 10 лет и должны знать то, что знают девочки этого возраста в народной школе (т. е. весьма много по нашим понятиям). Достигнет или не достигнет воспитанница высшего класса, она должна оставить учебное заведение в конце учебного года, если в этом году ей исполнилось 16 лет. Исключения из этого правила допускаются только для казенных воспитанниц по разрешению самого короля, а для своекоштных по разрешению министра народного просвещения. При этих исключениях принимаются в расчет только особенное дарование, примерное поведение и прилежание девицы, подающее надежду, что дальнейшее пребывание в заведении принесет ей большую пользу. При поступлении в один из средних классов требуются соответствующие классу познания в предметах преподавания. При выходе из заведения девица получает полный гардероб, который у нее был в последнее время. Таковы условия приема и выпуска.

Весь административный, учебный и воспитательный персонал заведения составляют:

1. *Начальница* (die Vorsteherin). Она назначается королем и заведывает непосредственно учебной, воспитательной и хозяйственной частями. Ее мнение спрашивается при назначении учителей и классных дам. Она должна заменять воспитанницам место матери (фраза, повторяемая часто, но которая вечно останется только фразой: во-первых, матери никто заменить не может, а во-вторых, нельзя быть матерью 80 детей, беспрестанно меняющихся.) Начальница же заведует и учебной частью, но в этом отношении входит в сношения с членом

министерства народного просвещения, которому поручается педагогическое наблюдение над заведением. Из недолгого моего разговора с начальницей я убедился, что, несмотря на ее безукоризненный французский язык и совершенно аристократические манеры, такое педагогическое руководство другого лица для нее необходимо. Но не лучше ли было назначить начальницей женщину, которая походила бы на игуменью урсулинского монастыря в Аугсбурге? Такая женщина не нуждалась бы в педагогическом руководстве, всегда плохо понимаемом и неохотно принимаемом; а могла бы быть не только начальницей (начальство менее всего нужно в воспитательных заведениях), но воспитательницей и учительницей, которая сама собственной своей деятельностью подает пример своим сотрудницам.

2. *Классные дамы*. Всех классных дам три. Каждая из них заведует отдельным классом, состоящим из двух отделений, — младшего и старшего. Во всем заведении три двухгодичные класса и в каждом классе два годовых отделения. В обязанностях классной дамы опять значится материнская любовь и заботливость о религиозном, нравственном, духовном и телесном благе воспитанниц. Классные дамы — и учительницы своего класса; они преподают в нем все предметы, кроме тех немногих, которые поручены особенным учителям и учительницам. Классные дамы должны быть с воспитанницами во весь день, начиная с 6 ч. утра, а зимой несколько позже; с ними завтракают, обедают, молятся, ходят в церковь, гуляют, учат их сами или присутствуют при уроках учителей, при посещении родителей и родственников... словом, ни минуты покоя! Какая же, даже истинно материнская любовь может выдержать такую страшную жизнь, в которой нет ни одного часа, когда бы несчастная дама могла остаться одна и заняться чем-нибудь, интересующим ее лично? Возможно ли требовать не только от классной дамы, но даже от матери, чтобы она все свои дни и все часы каждого дня отдала даже родным детям? Какая голова не

опустеет и какое сердце не очерствеет при такой жизни?

3. *Надзирательницы* — числом 3. Они — помощницы классных дам, но главная обязанность их быть учительницами женских рукоделий, заботиться о костюме девиц и спать с ними в дортуарах, от чего избавлены классные дамы.

Как надзирательниц, так и классных дам назначает сам король по представлению министерства народного просвещения, которое сносится по этому поводу с начальницей заведения.

По разрешению министерства народного просвещения та или другая классная дама или надзирательница может быть уволена в кратковременный отпуск. Но для воспитанниц вакаций нет.

4. Три *учительницы* музыки. Они живут в заведении и обедают также вместе с воспитанницами.

5. Католический *патер*. Он же и законоучитель. Живет он вне заведения, но служит ежедневно обедню и вечерню в капелле, находящейся в самом заведении.

6. Протестантский *законоучитель*. Воспитанницы-протестантки имеют счастье посещать городскую церковь.

За сим следуют *учителя:*

7. Учитель каллиграфии (каллиграфией занимаются во всех классах и очень много). 8. Учитель рисования. 9. Учитель французского языка. 10. Итальянского языка. 11. Английского языка. 12. Танцовальный учитель. 13. Домовый врач, ежедневно посещающий заведение. 14. Зубной врач. 15. Достаточное количество прислуги и все, конечно, женского пола.

Воспитательными средствами заведения считаются: ежедневная утренняя и вечерняя молитва, отдельно для католичек и протестанток; ежедневное посещение обедни католичками и посещение общественного богослужения протестантками (кроме того, католички приобщаются 5 раз в год, а протестантки — два); постоянный надзор и в классах, и в спальнях, и на гулянье

и т. д. Кроме того, к воспитательным же средствам причисляется положение, что девицы и на вакации не отпускаются домой. Только в виде исключения и высшей награды дозволяется, не более трех раз в год, лучшим из воспитанниц побывать у родителей и то не дольше, как от 9 ч. утра до 7 ч. вечера зимой и 9 ч. вечера летом. Даже болезнь не может доставить воспитаннице счастье переночевать под родительским кровом. Ее лечат в институтской больнице, а родителям предоставляется право просидеть с больной каждый день назначенный час и привести своего врача по предварительному согласию начальницы. В праздники назначается час, когда воспитанница может видеться с родителями и родственниками, но не иначе, как при классных дамах. Взрослые братья воспитанницы не могут говорить с ней *долее четверти часа.* Все письма к воспитанницам распечатываются начальницей; все письма от воспитанниц начальница запечатывает.

Читая все эти положения, невольно спрашиваешь сам себя: что это, — карантин или учебное заведение? И где чума, — в городе или в заведении? Трудно себе представить тех бессердечных отцов и матерей, которые решаются запирать детство и юность в такую безвыходную тюрьму. И странно, что на такую несчастную жизнь осуждаются обыкновенно дети аристократов и брошенные дети пролетариев, но последние гораздо счастливее; для них, по крайней мере, открыты окрестные поля и сердца добрых людей, невольно сострадающих сироте. Скоро ли хоть в педагогической Германии поймут все, что вне свободной жизни в природе и вне свободной жизни в семье воспитания нет и быть не может? Курс учения в Мюнхенском институте соответствует устройству заведения. Главный предмет, конечно, французский язык: он же по уставу и на деле разговорный язык в институте.

Помещение заведения роскошно, конечно, по немецким размерам. Пища воспитанниц тоже не скудная.

Утром чашка кофе, в 11 ч. кусок хлеба; в 2 часа обед, состоящий обыкновенно из супа, отварной говядины с овощами и жаркого или какого-нибудь мучного блюда; в посты — рыба. На полдник воспитанницы получают кусок хлеба с маслом, мед или овощи, смотря по времени года; ужин в 8 ч., дают суп и жаркое или суп и какое-нибудь мучное блюдо.

Костюм воспитанниц однообразен: черное шерстяное платье с поясом, по цвету которого различаются классы: воспитанницы 1-го (младшего) класса носят зеленый пояс, 2-го — красный и 3-го — голубой с белым. Для выхода из дома* зимой есть мантилии из голубой фланели и плюшевые шляпы, в другое время года носят черные мантилии или суконные воротники, соломенные шляпы и белые шемизетки. Перчатки не снимают ни на гулянье, ни в коридоре, ни в саду. Но подумали ли составители этого правила, какой частью развития и телесного и душевного заплатит бедная девочка за свои беленькие ручки? Обувь кожаная; для зимы теплые калоши. В случае траура девице надевают черный креп на руку.

Выходя из мюнхенского института, я невольно подумал, что греческая глиптотека на улицах немецкого Мюнхена, как ни кажется она уродлива, все же более на месте, чем этот французский испорченный монастырь посреди патриархальной педагогической Германии. Слава богу, что таких заведений в ней немного.

Семинарии для учительниц

В старое католическое время Германии все женское образование находилось в руках женских монастырей; теперь, конечно, женские монастыри только в католических землях занимаются образованием женщин. Но зато именно в протестантской Германии выработа-

* Воспитанниц изредка водят прохаживаться. При самом же заведении есть сад.

лось ложное понятие о неспособности женщин заниматься воспитанием и обучением в общественных заведениях. Эта странная идея была порождением того узкого взгляда на исключительное, домашнее, кухонное призвание женщины, которое присуще строгому протестантизму и от которого, вообще, происходит то замечательное явление, что женщины в католических землях стоят выше, чем в протестантских. Впоследствии времени сама практическая жизнь, не без усилий и упорной борьбы, открыла женщинам путь к должностям учительниц в малолетних и женских школах. Но и теперь (когда уже в Пруссии на 30 т. учителей в общественных элементарных школах считается $1^1/_2$ т. учительниц и такое же число учительниц в частных школах на 2 т. учителей) не затихает еще спор о способности или неспособности женщин к исполнению учительских обязанностей. Противники учительниц указывают на слабость характера и раздражительность женщин, на недостаток последовательности в их обращении и поступках, на преобладание в них чувства над рассудком, на их нелогичность и т. п. Защитники учительницы указывают, наоборот, на естественность отношений, которые соединяют малолетнее дитя, и в особенности девочку, с женщинами, на быстроту женского соображения, указывающего женщине, как она должна поступить в данном случае, на их любовь к порядку, точности, чистоте и т. д. Перечитав довольно много рассуждений и за и против учительниц, я пришел к тому убеждению, что этот спор может решить только практика, и нельзя не заметить, что до сих пор практика решает его в пользу учительниц. Так, известный педагог Борман, из-под руководства которого вышло много учительниц, отзывается об их деятельности в училищах с необыкновенной похвалой. В особенности хвалят деятельность учительниц в малолетних школах и в элементарных классах женских училищ. Вообще же говорят, что по прилежанию, точности в исполнении своих обязанностей,

терпению и уменью обращаться с детьми, учительницы не только не отстают от учителей, но даже превосходят последних. Одно только смущает некоторых германских педагогов: им кажется, что учительница, входя в общественную школу, выходит из того тесного семейного круга, который очертила для женщины немецкая нравственность. Но и с этим примиряет педагогов та мысль, что школа, и в особенности малолетняя и женская, должны быть проникнуты семейным характером и что, следовательно, женщина, занимаясь обучением в школе, не выступает из своих семейных обязанностей, а только расширяет их круг. Однакоже, допуская классных учительниц в малолетние женские школы и преподавательниц различных предметов в высшие женские школы, особенно преподавательниц иностранных языков, к которым немки все-таки способнее немцев, германские педагоги единогласно отвергают возможность заведывать женщине обширными учебными заведениями. «В этом случае, — говорят они, — женщина уже решительно выступает из круга своей женской деятельности и, по большей части, будучи не в состоянии сама удовлетворить требованиям своей должности, подчиняется влиянию того или другого из своих подчиненных».

Замечательно, что наша педагогическая практика выработала совершенно другие отношения: у нас учительниц почти нет, а между тем есть много обширных женских учебных заведений, которыми заведывают женщины и по воспитательной, и по учебной, и по хозяйственной части, так что начальнице непосредственно подчинено множество лиц обоего пола. Не критикуя этих отношений, я замечу только, что, считая женщину способной управлять обширным воспитательным заведением и давать ему направление, было бы совершенно последовательно допустить женщину к преподаванию, по крайней мере, в женских учебных заведениях и в малолетних школах. Если женщина может управиться с обширным воспитательным заведением,

где десятки учителей и сотни учениц, то почему бы ей не управиться с маленьким классом?

Личные мои наблюдения над преподаванием женщин в школах убедили меня вполне, что женщина способна к этому делу точно так же, как и мужчина, и что если женское преподавание в иных местах (как, например, во Франции) слабее мужского, то это зависит единственно от малого подготовления женщин к учительскому делу, от их меньшей развитости сравнительно с учителями, а также и от того стесненного положения, в которое ставят учительницу закон и общественное мнение. Она более, чем учитель, дорожит своим местом, а потому весьма часто слишком пунктуальна в исполнении всяких программ и предписаний — и немудрено: за дверьми школы ей грозит нищенство со всеми своими ужасами. Но если учительница подготовлена к своему делу, как подготовляются, например, учительницы в бернской школе Фрелиха, то они являются не только отличными учительницами в младших классах, но и образцовыми преподавательницами в классах высших, и притом — преподавательницами таких предметов, каковы, например, химия, физика, высшая геометрия и т. д. Мои наблюдения в этом отношении я изложил подробно в печатных статьях, прилагаемых при отчете.

В Пруссии, уже с 1831 г., начали устраивать особые семинарии для приготовления учительниц. Теперь эти семинарии существуют или отдельно, или при высших женских школах. Отдельные прусские семинарии находятся: в Грауденце, в Позене, Берлине, Дрейсиге, Мюнстере, Падерборне, Кёльне и Кайзерсверте. В соединении со старшими классами высших женских учебных заведений семинарии существуют в Берлине и в Бромберге, два в Эльберфельде (одна частная, другая городская) и в Ахене, при католическом урсулинском монастыре, о котором я имел случай упомянуть выше.

Имея случай сравнивать отдельные женские семина-

рии с теми, которые существуют в связи с старшими классами высших училищ, я склонился в пользу последних. Отдельные женские семинарии имеют какой-то характер сухости: в них девицы учатся как бы из-за куска хлеба, и в манерах их есть что-то семинарское, сухое, схоластическое — мало женственности. Поступая в семинарию со стороны, не зная, следовательно, ее начальства, и будучи сами неизвестны этому начальству, они становятся в холодные, чиновничьи к нему отношения. Совсем другое дело, если воспитанницы семинарий, или, по крайней мере, большинство их, выросли, развились и воспитались на глазах тех же самых лиц, которые теперь приготовляют их к званию учительниц. Начальник знает свою воспитанницу с детских лет, ее характер и способности; сам пробудил в ней стремление учиться, точно так же, как теперь пробуждает стремление учить; педагогическая теория и практика являются только как бы заключением воспитания. Вот почему и все отношения между воспитанницами таких семинарий и воспитателями проще, теплее и носят не холодный, административный, а семейный и педагогический характер. Во Франции, где все женские нормальные школы существуют отдельно и где начальствуют в нормальных школах женщины, а не мужчины, казарменно-административный характер бросается в глаза. Начальница, по большей части, смотрит на своих воспитанниц как на лиц совершенно ей чуждых, причиняющих ей много беспокойства. Воспитанницы видят в заведении только лазейку для получения права учить в школе. Желательно было бы, чтобы и у нас закрытые семинарии (существующие в Германии и Франции) были только при институтах, а открытые при гимназиях. Отдельные же закрытые женские семинарии едва ли принесут много пользы.

Одна из обширнейших прусских семинарий существует в Дрейсиге, невдалеке от Вейсенфельса, где, кроме того, есть особый институт для образования гувернан-

ток и учительниц в высшие женские школы, потому что в семинариях приготовляются учительницы только для школ элементарных. При семинарии есть образцовая школа, при институте — закрытый пансион.

Дрейсигская семинария управляется директором; кроме того, в ней есть два учителя и еще особый учитель в образцовой школе, учительница и ее помощница. Курс в семинарии двухлетний; в каждом классе 20 воспитанниц. Они живут в самом заведении и платят ежегодно за учение 12 талеров и за стол 35 тал. От правительства есть несколько стипендий. Направление заведения строго-религиозное. Учение почти то же, что и в учительских прусских семинариях, только несколько сокращеннее и с обыкновенной прибавкой женских работ и домашнего хозяйства. Воспитанницы принимаются не раньше 17 и не позже 25-летнего возраста. При поступлении требуются: 1-е, медицинское свидетельство — что желающая быть учительницей не имеет таких физических недостатков, которые бы могли ей мешать в отправлении учительских обязанностей; 2-е, свидетельство от полиции и духовника о прежнем образе ее жизни; 3-е, свидетельство от окружного инспектора о том, что кандидатка выдержала надлежащий экзамен. Требования этого экзамена довольно значительны, и именно: знание христианской догмы, на основании катехизиса и священного писания; подробное знание библейской истории и уменье свободно рассказывать важнейшие библейские события; знание употребительных церковных песен; ясное и правильное чтение, уменье рассказать прочитанную статью и передавать изустно и письменно, без грубых ошибок, простые мысли; умственное и письменное решение задач по 4 правилам как над целыми, так и дробными числами; такие познания в естественных науках, географии и отечественной истории, какие можно приобресть в высших классах хорошей элементарной школы; уменье вязать, штопать и шить обыкновенное белье. Каждая девица, желающая поступить в семинарию, должна

написать свою автобиографию и показать в ней причины, побудившие ее выбрать педагогическую карьеру.

В южной Германии семинарий для учительниц весьма немного, хотя право учить в женских училищах давно предоставлено женщинам; в Виртембергском королевстве, а именно в Людвигсбурге, всего одна женская семинария, да и та очень не велика. Семинария эта возникла недавно, и есть частное учреждение, пользующееся небольшой поддержкой от правительства. Я подробно осматривал это заведение, но извлек из этого осмотра только подтверждение той мысли, что отдельные и притом закрытые семинарии учительниц — учреждения весьма неудачные.

Воспитанницы Людвигсбургской семинарии (трудно было выбрать место неудачнее для семинарии, как Людвигсбург — этот город казарм) приготовляются к следующим обязанностям: 1-е — учительниц в элементарных женских школах, 2-е — нянюшек и 3-е — учительниц работ. С семинарией соединены женская открытая школа и приют. Для элементарных учительниц преподаются: закон божий, отечественный язык, география, история, естественные науки, счет, письмо, рисование, музыка, педагогика, счетоводство, женские работы, сельское хозяйство и садоводство. Для нянюшек: закон божий, отечественный язык, *наглядное обучение некоторым естественным предметам, окружающим дитя*, счет, письмо, пение, некоторые правила воспитания детей, счетоводство, рукоделие, хозяйство и садоводство. Для учительниц работ курс несќолько стесняется.

Курс элементарных учительниц продолжается $2^1/_2$ года; полгода посвящается приготовительному повторению предмета. Для нянюшек и учительниц работ курс годовой. Правительство помогает этому заведению тем, что содержит в нем на свой счет несколько воспитанниц, которые обязуются заниматься потом в виртембергских школах. Надо заметить, что в Виртемберге правительство давно уже старается распространить учи-

тельниц в народных школах, а народ только теперь начинает привыкать к учительницам.

Я был в Людвигсбургской семинарии, именно на уроке наглядного обучения, и убедился, как необходимо это обучение для всякой женщины, которой предстоит уход за своими или чужими детьми. Весьма важно, чтобы мать или няня умели удовлетворить рождающейся любознательности ребенка, которого занимает всякий предмет: очень вредно действует на дитя, если оно не получает ответов на свои первые вопросы или получает ответы ложные, неполные, неясные. Вот почему я бы полагал полезным: во всех тех наших женских учебных заведениях, где приготовляются или учительницы, или няни, ввести для них подобный же наглядный курс о предметах, окружающих нас в обыденной жизни.

В немецкой Швейцарии лучшей семинарией учительниц считается фрелиховская школа в Берне, которую я уже описал подробно. Во французской Швейцарии существует всего одна женская семинария, а именно в Лозанне. Семинария эта меня не удовлетворила, именно потому, что в ней учителя и учебники плохи: но самое устройство семинарии имеет много оригинального; я считаю не лишним привести его здесь. В Лозанне семинария для учителей и семинария для учительниц составляют два отделения одного и того же заведения и состоят под начальством одного директора; но женская семинария имеет особую начальницу (surveillante), которая вполне подчинена директору.

В мужской семинарии три годовые класса, в женской — два; в каждом классе не может быть более 25 воспитанниц. Предметы преподавания в обеих семинариях: закон божий, французский язык, арифметика, счетоводство, география, история (в частности история Швейцарии и еще подробнее история Водского кантона), наука общественности (l'instruction civique), т. е. главнейшие законы общественного устройства кантона, естественные науки, музыка, каллиграфия, ри-

сование, педагогика (по запискам директора, и очень плохим запискам), логика (записки этой логики, которые я добыл, оказались очень нелогичными) и гимнастика. Кроме того, в мужской семинарии учат геометрии и землемерию, а в женской — рукодельям и домашнему хозяйству (по книжечке Economie domestique, par m-lle Cornélie Chavannes).

Важнейший недостаток этой школы состоит в том, что при ней нет образцовой школы, где бы воспитанницы могли упражняться в педагогической практике. Замечательно, что при обоих заведениях только один служитель. Воспитанницы принимаются только по экзамену, в экзаменационной комиссии, нарочно для этого назначенной правительством. Живут воспитанницы вне заведения, но обязаны представить начальнице и директору сведение, где и на каких условиях они будут жить. Правительство выдает несколько стипендий, весьма небольших, но которыми очень дорожат расчетливые швейцарки. За учение не платится ничего, но те, которые хотят пользоваться стипендией правительства, должны обязаться письменно: во 1-х, окончить курс учения, во 2-х, получив диплом, прослужить два года в общественной школе Водского кантона, и в 3-х, при невыполнении одного из этих условий, возвратить половину полученных ими субсидий.

Организация этого заведения мне понравилась, и не организация виновата, если учение в нем идет плохо. При слабых наставниках и при отсутствии практических упражнений нельзя ожидать больших успехов.

В Бельгии также заведены семинарии для учительниц, но для устройства этих семинарий бельгийское правительство прибегло к особой, весьма практической мере. Оно выбирает лучшие частные женские школы и заключает контракты с их начальницами, в силу которых начальницы обязываются устроить при своих училищах женские семинарии, или (по выражению фран-

цузов) нормальные школы, по точным правилам, предписанным правительством, и подчиниться правительственной инспекции. Со своей стороны правительство обязуется на определенную поддержку.

В такую нормальную школу поступают девицы от 16 до 22-летнего возраста по экзамену, равняющемуся обыкновенному выпускному экзамену первоначальной школы. На этом экзамене, кроме учителей заведения, присутствуют члены от правительства. Экзаминаторы действуют, как присяжные, и решают прием по большинству голосов. В случае равенства голосов решает мнение, неблагоприятное для экзаменующейся. Каждая девица, желающая поступить в нормальную школу, кроме обыкновенных свидетельств о возрасте, здоровье, поведении и проч., должна представить письменное согласие, что она по окончании курса в нормальной школе прослужит пять лет учительницей или помощницей учительницы по распоряжению правительства. Несовершеннолетние должны приложить письменное согласие своих родителей или опекунов.

Все эти заведения — *интернаты*, но воспитанницы, родители которых живут в том же городе, где находится заведение, могут оставаться экстернами. За многих бедных воспитанниц платит или государство, или провинция, но плата не должна превышать 350 фр. на одно лицо. Курс нормальной школы трехлетний. Кроме предметов обыкновенной элементарной школы, здесь проходится детская и школьная гигиена, педагогика и методология — теоретически и практически. В программах этих заведений собственно педагогического немного и преобладает вообще французское направление. Так, например, при изучении отечественного языка всего более обращается внимание на грамматику, которая проходится со всеми подробностями; но программы физики и естественных наук очень хороши и превосходно приспособлены к практическим, жизненным потребностям. Курс педагогики и методологии также очень оригинален и определен с величайшей

подробностью правительством. Я считаю не бесполезным привести здесь программу этого предмета.

В первом курсе. Значение наставницы и ее обязанности; физические, нравственные и умственные качества, необходимые для наставницы. Отношения наставницы к общинным властям, к учебному начальству, к семействам. Цель, к которой наставница должна стремиться: воспитание и учение. Учение есть средство воспитания. Предмет воспитания и его важность.

Воспитание физическое, его цель, развитие чувств. Как наставница содействует физическому воспитанию детей. Физические недостатки детей. Что может сделать воспитание, чтобы их исправить?

Воспитание умственное. В чем оно состоит? Какого развития требует каждая умственная способность дитяти? Что может сделать воспитание для каждой способности? Средства умственного воспитания. Умственные недостатки. Средства их исправления.

Нравственное воспитание. На какие способности оно действует. Средства нравственного воспитания; хорошие привычки и принципы. Нравственные недостатки. Средства их исправления. Способности чувства. Как руководить чувством? Как сообщить детям стремление к хорошему?

Воспитание религиозное. Обязанности наставницы в этом отношении: она должна в совершенстве знать христианскую догму и уметь внушить детям благочестие и все христианские добродетели.

Воспитание народное. Любовь к отечеству, уважение к законам и учреждениям общественным.

Программа, по моему мнению, весьма практическая, но так как воспитанницы не слушали предварительно, хотя коротенького физиологического и психологического курса, то лекции педагогики, какие только мне удавалось видеть, очень неосновательны и поверхностны.

Во втором курсе после повторения прежнего следует:

Педагогика. Значение и цель учения. Первоначальная школа, ее значение и цель. Условия удобного местоположения школы. Размеры по числу учащихся. Чистота, возобновление воздуха, отопление, освещение. Движимое имущество школы. Дисциплина в школе и вне ее. Общие средства дисциплины. Частные средства. Наказания и награды. Средства поощрения. Средство для образования характеров детей. Различные детские характеры. Недостатки. Средства их исправления.

Методология. Преподавание. Цель и предмет преподавания. Учебные предметы в первоначальной школе. Составление школьной программы по важности предмета и по возрасту учащихся.

Дидактика и методика. Важнейшие дидактические правила по отношению к наставнице, к детям, к предметам преподавания, к способу преподавания. Изложение и сравнение различных способов преподавания: способ индивидуальный, способ взаимный, смешанный, последовательный. Выбор в способах преподавания. Различные формы или приемы в преподавании. Их приложение на практике. Как наставница должна приготовлять свои уроки.

Детская гигиена. Гигиена школ — первоначальных, приютов и детских садов. Гигиенические предосторожности, которые должна принимать наставница в школе. Воспитание и сохранение чувств. Несчастные случаи, которые могут приключиться детям: ожог, рана и т. п. Об атмосферическом электричестве. Эпидемии. Какие меры должна принимать наставница при эпидемиях. Обращение наставницы с заболевшими детьми.

Не говоря о том, как преподается этот предмет, я тем не менее считаю необходимым указать на важность всех этих рубрик не только для гувернанток и наставниц, но и для каждой матери семейства.

В третьем курсе повторяются оба прежние и, кроме того, проходится:

Частная методология. Методы учения элементарному чтению и письму; последовательные упражнения в чтении, письме и орфографии, упражнения изустной речи, учение закону божьему (катехизису и священной истории), обучение отечественному языку, грамматике, изустные и письменные упражнения, стиль. Методы приучения к выразительному чтению, каллиграфии, линейной рисовке, умственному и письменному счислению, измерениям, географии, истории, передача практических сведений из наук (des sciences), т. е. естественных наук. Методы учения пению и гимнастике.

Приюты и детские сады. Цель всякого воспитания. Воспитание дитяти в первые шесть лет жизни. Важность первоначального воспитания. Замена приютов детскими садами. Общая идея детского сада. Гармония, рациональность и методичность воспитания и развитие дитяти трудом. Физическое, умственное и моральное влияние такого воспитания на развитие дитяти. Влияние среды, в которой живет ребенок, и его занятий. Значение игры как свободного и приятного труда. Шесть фребелевских подарков: дощечки, палочки и т. д. Заключение.

Практически воспитанницы занимаются только в третьем курсе, в школе, соединенной с заведением, под руководством того лица, которое преподает им педагогику. Каждая воспитанница нормальной школы третьего курса обязана преподавать не менее трех часов в неделю.

Таких нормальных школ заведено в Бельгии 12, и кроме того, существует еще нормальная школа при королевском институте, назначенном преимущественно для бедных дочерей воинов, погибших в сражении. Посетив несколько заведений, где преподавали бывшие воспитанницы бельгийских нормальных школ, я пришел к тому убеждению, что специальное педагогическое образование, полученное ими, несмотря на странную

иногда отсталость метод, приносит обществу большую пользу и что деньги правительства на учреждение таких нормальных школ употреблены весьма плодотворно.

Считаю не лишним упомянуть здесь еще об одном бельгийском учреждении, которого нет ни в каком другом государстве, а именно о конференциях учительниц целого округа, назначаемых каждый год три и четыре раза под председательством инспектора округа. Сначала были установлены конференции только для учителей, но польза этих конференций оказалась так значительна, что правительство устроило обязательные конференции и для учительниц.

Конференции эти собираются в различных местах, смотря по удобству, и продолжаются по нескольку дней. Издержки переезда (весьма впрочем небольшие) и издержки пребывания на конференциях покрываются правительством.

На этих конференциях рассуждается о методах преподавания. Здесь же даются и пробные уроки. К этим конференциям присоединяется педагогическая библиотека. Наставники и наставницы, посещающие регулярно конференцию и оказавшие ей какие-нибудь существенные услуги, награждаются или деньгами (не более 150 франков), или книгами, или почетным отзывом. Наставники или наставницы, получившие три раза такую награду, получают прибавку к пенсиону, равняющуюся средней величине полученных ими наград.

В этих конференциях занимаются также земледелием и садоводством: читаются лекции по этим предметам или показываются на практике новые приемы, раздаются прищепы, семена и т. п., так что учительскими конференциями воспользовалось бельгийское правительство для улучшения сельского хозяйства.

Конечно, разбросанность нашего народонаселения и ничтожное число школ не дают возможности учредить такие конференции повсюду; но я полагаю, что было

бы весьма полезно учредить, по крайней мере в С.-Петербурге, общую конференцию, в которой могли бы сходиться все наставники петербургских женских учебных заведений.

Педагогическая библиотека при такой конференции также принесла бы немало пользы.

Статьи в газете „С.-Петербургские ведомости“[16]

НЕОБХОДИМОСТЬ РЕМЕСЛЕННЫХ ШКОЛ В СТОЛИЦАХ[17]

Кому не попадались на петербургских улицах те, большей частью, бледные, худые, перепачканные мальчуганы, которых народ прозвал *халатниками*, вероятно, потому, что синий полосатый халат, один и тот же летом и зимой, составлял почти весь их костюм, дополняемый слабыми признаками рубахи и парою недоношенных калош на босу ногу. Теперь, правда, халаты из синей пестряди попадаются реже, но заменившие их пальтишки с чужого плеча ничем не лучше. Мальчуганы эти обыкновенно бегут во всю прыть, то с утюгом в руках, то с колесом или рессорой на плече, то с парой сапог и тому подобными несомненными признаками их будущего призвания. Но нередко попадаются они также и со штофом, бутылкой или даже бутылью прозрачной влаги, только что взятой в кабаке, с солеными огурцами в грязной бумаге, с разбитым носом, с глазами, обведенными темной синевой, и другими столь же несомненными признаками их будущей нравственности и их будущего здоровья. Говорят, что в последнее время быт этих типичных маленьких ремесленников улучшился; но если это и так, то, вероятно, улучшение не пошло слишком далеко. По крайней мере, мы и теперь встречаем их так же часто, как и прежде, в дверях кабаков, так же часто слышим их звонкие детские голоса, но бесстыдные речи, и всматриваемся в их тонкие, чисто-столич-

ные черты лица, в которых резко написаны страшные признаки раннего разврата и уже гнездящейся неизлечимой болезни. Поговорите с таким мальчуганом, и вы будете удивлены его ранним развитием; очень вероятно даже, что в сравнении с ним ваш двенадцатилетний ребенок, о котором хлопотали гувернеры и гувернантки, покажется вам мало развитым. Видно, бойкая жизнь, употребляющая педагогическими средствами оплеухи, толчки, голод и холод, развертывает человека быстрее всяких гувернеров и гувернанток. Но зато посмотрите, какого рода это развитие! И нечему удивляться: каков педагог, таков и воспитанник. Нередко вы видите до отвращения ясно все признаки будущего негодяя, пьяницы и развратника, будущую бесшабашную голову, и эти признаки кажутся тем ужаснее, что они жгучими чертами вписаны в нежное, детское лицо этого, далеко еще не развившегося, но как-то насильственно *развернутого* создания, которое печально напоминает вам собой, что русские глаголы *развращать и развертывать* очень сходны между собой.

Мальчуганов этих в Петербурге немало: но что же они в нем делают? — Учатся ремеслам. Чем же они платят за свое ученье? — Ничем, если считать нравственность и здоровье за монеты, не имеющие ценности. Несколько первых лет своего ремесленного курса они только греют утюги, носят воду, работают мехами, относят заказы, метут пол и оказывают услуги такого рода до тех пор, пока хозяевам не вздумается, наконец, присадить их за работу. Этот предварительный курс ученья, не имеющий ничего общего с самим мастерством, продолжается года два-три, а иногда и более. Курс этот, правда, бесплатный; но в сущности бедные дети платят за него очень и очень дорого: почти всегда своей нравственностью, и очень часто своим здоровьем. Плата страшная! Но разве может быть иначе, если мальчиков 11, 12, 13-ти лет кидают в среду такого люда, каким являются весьма часто наши подмастерья, а иног-

да и сами мастера? Разве часто эти господа удержатся от цинических речей потому только, что в комнате есть дети? Разве многие из них призадумаются отправить халатника в кабак за водкой или в какое-нибудь другое столь же теплое местечко с ясно выраженными поручениями? Но этого мало. Взрослые часто прямо заставляют такого мальчика лгать и обманывать бессовестнейшим образом: подмастерья учат его обманывать хозяина и хозяйку, а хозяева учат обманывать заказчиков. Вот, по большей части, единственные наставники этих бедных детей, и вот те единственные нравственные уроки, которые получаются ими в детстве. И все эти уроки сопровождаются такими дисциплинарными мерами, перед которыми бессильны меры всякой школы. Чему же удивляться, что столь хорошо составленный и столь энергически проводимый курс учения приносит свои плоды? Вот о таком-то учении можно сказать без преувеличения, что и корень его горек, и плоды не сладки.

Говорят, что в настоящее время позаботились о том, чтоб мальчуганов этих не били, как били их прежде, чтоб их лучше одевали и кормили; но разве этого довольно? Может быть, для иного мальчика, совершенно уже привыкшего пьянствовать и развратничать в 15 лѐт, было бы даже лучше, если б он пораньше успокоился в одном из болот, засасывающих останки жителей северной Пальмиры, успокоился прежде, чем глубоко посеянные семена зла принесут свои горькие плоды, гибельные для самого бедняка, гибельные и для общества, так позаботившегося о его воспитании.

Вот какое очевидное и глубокое зло столичной и вообще городской жизни должно бы быть исправлено ремесленными школами! Само собой разумеется, что и обязанность этого исправления лежит на тех городских обществах, среди которых живут, растут и растлеваются эти бедные дети.

Но нельзя ли устроить это дело как-нибудь так, чтоб дети выучивались ремеслам, не расплачиваясь за выучку своей нравственностью и своим здоровьем?

Нельзя ли устроить дело как-нибудь так, чтоб дитя училось ремеслам, не переставая быть дитятей, и чтоб обыденная жизнь не налегала на ребенка всей своей, правда, воспитывающей, но и развращающей тяжестью? Нельзя ли сделать, чтоб дитя, учась ремеслу, оставалось в обществе детей и находилось под руководством таких взрослых людей, которые видели бы в нем дитя и будущего гражданина и работника, а не животную силу, которой уже можно воспользоваться?

Достичь этой цели, нам кажется, вовсе не трудно. Стоит только разумно устроить ремесленные школы, в которых учили бы детей ремеслам точно так же методически и точно с таким же уважением к детству, как учат чтению и письму во всякой порядочной школе. Мы положительно утверждаем, что *обучение какому угодно ремеслу ничуть не труднее обучения чтению и письму*, в котором ребенок преодолевает, может быть, гораздо более механических и умственных трудностей, чем учась шить сапоги или платье. *Если же можно выучить ребенка читать, писать и считать, не разрушив его детства, то почему же нельзя точно так же методически и еще скорее выучить его шить сапоги или чинить замок — и выучить, не внося разврата в детскую душу*?

Многочисленные пробы технических занятий при школах (что вовсе еще не ремесленная школа) и разных сиротских заведениях давно уже подтверждают справедливость этой мысли. Технические уроки вовсе не являются труднейшими для детей; напротив, дети занимаются ими часто гораздо охотнее, чем книжным учением, и быстро делают в них значительные успехи.

Если бы городское управление Петербурга открыло в разных частях города несколько таких ремесленных школ, в которых дети могли бы обучаться у хороших, нарочно для того нанятых ремесленников, самым обыкновенным ремеслам, каковы, например: сапожное, портняжное, слесарное, токарное, столярное, типографское, переплетное, лудильное и т. п., и если б в этих

школах, кроме того, учили чтению, письму, основам православной религии, четырем правилам арифметики, рисованию, передавая основные факты отечественной истории и географии, то этим петербургское городское управление оказало бы величайшее благодеяние населению столицы, имело бы благотворное влияние на его нравственность, и все это обошлось бы ему не очень дорого. Если это управление считает своею обязанностью заботиться об исправности мостов, освещении улиц, устройстве больниц и мест заключения, то, без сомнения, и забота о том, чтоб обучение необходимым в городе ремеслам не оплачивалось потерей здоровья и нравственности в ремесленном классе, лежит на обязанности того же управления, и мы не думаем, чтобы возможно было сказать, что хотя цель подобных школ хороша, но у города есть другие, более необходимые издержки. Как ни необходимо хорошее освещение улиц, но едва ли рационально, изгоняя физическую тьму из городских улиц, оставлять нравственную в головах и сердцах тех, кто бродит по тем освещенным улицам. Пьяному и на светлой улице темно, а честный и занятой делом человек и в темной улице не решится на преступление. Стоит заводить ремесленные школы уже с той одной целью, чтобы больницы и места заключения не отягчались теми лицами, которые, при порядочном ремесленном воспитании, наверно избежали бы и больниц и мест заключения. Неужели же общество должно заботиться только о пресечении, а не о предупреждении преступлений? А какое же лучшее средство предупреждения, как не нравственно проведенное детство и хорошо выученное ремесло?

Нет никакой надобности, чтобы в каждой школе обучали всем ремеслам. Если можно соединить три-четыре ремесла, то хорошо; если же нет, то достаточно и одного. Каждый мальчик может по желанию учиться одному ремеслу или двум-трем последовательно: «ремесло не коромысло — плеч не отдавит».

В преподавании ремесл должна быть введена метода, по которой бы учащиеся постепенно переходили от легкого к более трудному и от простого к более сложному. Нельзя ожидать, чтоб эти методы сразу же выработались и установились. Мы видим, что читать и писать учили несколько столетий, прежде чем выработалась нынешняя упрощенная метода, которая, вместо прежних нескольких лет, выучивает тому же самому, и притом гораздо лучше, в несколько недель. Нет сомнения, однако, что такая медленность в выработке метод учения зависела более всего от привязанности к старой рутине в самих учителях и от недостатка разумной свободы в их отношении к собственному делу. В настоящее время человек вообще относится свободнее к преданиям, чем в старину, и нет сомнения, что разумные люди, знающие основательно то или другое ремесло, если настойчиво подумают о том, как бы облегчить обучение ему, отбрасывая ненужное, удерживая существенное, помогая сознанием там, где прежде только механически работали руки, то хорошая метода обучения ремеслам выработается скоро. В наш век ход прогресса во всем несравненно быстрее прежнего, и что формировалось прежде столетиями, то формируется ныне годами.

Городское управление, зная средства жителей города, может давать бесплатное обучение там, где оно необходимо, и требовать платы там, где это возможно. Не нужно быть в этом случае безрасчетно щедрым, потому что необдуманная щедрость поддерживает в родителях беспечность: а они и без того часто тратят рубли на позорнейшие удовольствия и жалеют копеек на воспитание своих детей. Какая доля того, что сносится ныне в кабак, должна бы, по всей справедливости, идти на воспитание детей? Мы обладаем каким-то странным либерализмом, для нас кажется стеснением личной свободы принудить отца посылать своих детей в школы и платить за их обучение деньги; но почему мы не станем на другую точку зрения и не спросим себя: имеет ли

право отец лишить своего сына образования и снести в распивочную деньги, необходимые для обучения сына? Дитя также личность и также требует покровительства законов. Другое дело, кто действительно беден. Самая рациональная помощь бедняку будет — хорошо воспитать его детей и воспитанием дать им средства жить личным трудом: это значит уничтожить зло в самом корне. Можно даже допустить раздачу скудного обеда и необходимейшего платья для круглых сирот и детей, лишенных всякого призора, для тех несчастных детских личностей, которые подбираются на лондонских улицах, так называемыми, *лохмотными* школами (ragged schools). Конечно, для детей такого рода, которых у нас, к счастью, еще немного, следовало бы устроить отдельные школы. Если же общие ремесленные школы будут устроены порядочно, то, без сомнения, их будут посещать дети и очень зажиточных людей, довольно умных для того, чтобы понять, что дать сыну в руки ремесло значит дать ему единственно нерастрачиваемый капитал про черный день.

Но какое благодеяние оказало бы самому городу такими школами городское управление, дав ему честных, порядочных ремесленников, которые не были бы растлены нравственно и физически в самом раннем детстве! Не слышим ли мы теперь повсюду беспрестанных жалоб на наш ремесленный класс? Сколько времени, сколько сил и сколько денег тратится теперь именно потому, что наше ремесленное сословие находится не в таком положении, в каком должно бы быть!

Задача ремесленной школы будет выполнена совершенно, если школа в три-четыре года приготовит неиспорченного, здорового, грамотного мальчика настолько, что он будет в состоянии стать действительным работником и получит жалованье, достаточное, чтобы прокормиться. Тогда дальнейшее обучение ремеслу пойдет само собой.

Нет сомнения, что многие содержатели ремесленных заведений с неудовольствием взглянут на вмешатель-

ство городского управления в обучение детей ремеслам: они естественно увидят в этом покушение отнять у них даровую прислугу, с которой они расплачивались за услуги черствым куском хлеба, изодранным халатом и преимущественно потасовкой; но неудовольствие таких эксплоататоров детства должно само указывать на необходимость вмешательства городского управления в это дело. Можно, однако, быть уверенным, что те же самые личности вскоре разочтут, что им самим выгоднее иметь дело с честным, неиспорченным и уже подготовленным работником, чем с таким, которого они сами же испортили, не имея ни средств, ни желания заботиться о его нравственном воспитании и умственном развитии.

В прежнее время помещики отдавали мальчиков в города для обучения ремеслам, и таким способом образовалось немало ремесленников в отдаленных уголках России, которые потом делались самостоятельными. Отчего же теперь не делать того же самого городским и земским управлениям, гораздо с большим правом и гораздо с большим успехом? Нередко теперь случается слышать, что мещанское сословие в наших провинциальных городах находится в самом бедственном положении, а между тем, редко где найдете порядочного сапожника, портного, часовщика. Мы думаем, что многие провинциальные города найдут и выгоду, и средства или завести свои ремесленные школы, или отправлять мальчиков в ремесленные школы столиц.

Мы не войдем здесь в подробности устройства ремесленных школ, что увлекло бы нас далеко за пределы газетной статьи. Но, как кажется, мы достаточно разъяснили необходимость этих школ и указали на возможность их устройства. Цель этих заведений так благотворительна, и чувствуется в них такая нравственная и экономическая потребность, что если бы городское управление, найдя свои собственные средства недостаточными, обратилось за помощью и к общественной благотворительности, то, без сомнения, встретило бы самое горячее сочувствие. Помимо филантропической

цели, в этом вопросе есть и патриотическая сторона. При хорошей и нравственной ремесленной школе, мы будем иметь не только отличных подмастерьев, но и хороших мастеров и хозяев *из русских*; тогда к нам перестанут приезжать наживаться чужеземные эксплоататоры наших замечательных дарований и наших слабых характеров.

ФИЛОСОФСКИЙ ДИСПУТ В С.-ПЕТЕРБУРГСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ[18]

ПРОЧИТАВ на-днях в газетах, что философский факультет С.-Петербургского университета приглашает публику на диспут, по поводу защищения г. Владиславлевым написанной им на степень доктора диссертации, я отнесся к этому делу серьезно: взял диссертацию г. Владиславлева «Философия Плотина», посвятил на рассмотрение ее три дня, сделал заметки, выписки из других писателей, относящиеся к содержанию диссертации, осведомился, что диспут назначен в час пополудни, и в воскресенье 12-го января приехал в университет к назначенному времени. Диспут был открыт в очень маленькой и темненькой зале, где было свободно сидеть только членам факультета; публика же, несмотря на свою немногочисленность, была сбита в кучу, страдала от духоты, а потом от сквозного ветра, когда отворяли двери. Неужели в университете нет более удобного помещения?

Когда докторант изложил причины, побудившие его выбрать философию Плотина для своей диссертации, открылись прения. Прения эти начал протоиерей Сидонский длинной похвалой докторанту, которая окончилась легкой заметкой, что части диссертации могли бы быть расположены логичнее и стройнее. На это г. Владиславлев отвечал, что один называет стройным одно, а другой другое. Затем начались чисто уже филологические или, лучше сказать, грамматические

прения, для которых диссертация г. Владиславлева дает обильную пищу, будучи написана в половину на русском, а в половину на греческом языке. Г. Люгебиль, начавший тоже длинной похвалой докторанту, окончил мирной беседой с ним о том, что греческие корректуры надо просматривать по нескольку раз. Затем г. Дестунис настойчиво доказывал г. Владиславлеву, что он перевел одно очень важное место из Плотина совершенно неверно; на что г. Владиславлев, после многих уверток, извинился опечаткой. Тогда опять возражал протоиерей Сидонский, и возражение его, которое, кажется, готовилось довольно длинное, запуталось на споре о том, как лучше сказать: *неоплатонизм* или *новоплатонство*, и о значении в русском языке окончания *ический*, в чем факультет принял деятельное участие. Тем и окончились факультетские прения, продолжавшиеся около двух часов и не имевшие в себе ничего философского, если исключить заметку, хотя сколько-нибудь относящуюся к содержанию диссертации, что термин *рождения*, которому докторант придавал какое-то особое значение, ничем не отличается от термина *эманации*, на что докторант заметил, что он находит тут различие, не объяснив — какое. Ответы докторанта были коротки и отличались более юмором, чем философской точностью. Повидимому, сам г. докторант относился с большим пренебрежением к этой части диспута.

Когда факультет кончил, декан его, г. Срезневский, пригласил желающих из публики принять участие в диспуте. Не знаю, кто был первый из неофициальных диспутантов*, но он же первый перенес диспут с грамматической почвы на философскую. Высказав докторанту много любезностей, оппонент заметил, что в диссертации его не обращено никакого внимания на влияние христианского учения на философию Плотина. Г. докторант вдруг заметно усилил свой юмористический тон

* Это был профессор Градовский. (*Прим. ред. «Спб. Вед.»*).

и обратил его уже не на диссертацию, а на оппонентов, как будто негодуя на дерзость людей, которые, не принадлежа к числу официальных философов, осмеливаются возражать ему, готовящемуся превратиться из магистров в доктора философии. Докторант потребовал от оппонента, чтоб он представил ему исторические свидетельства такого влияния христианства на философию Плотина, говоря, что биограф Плотина, Порфирий, ничего об этом не упоминает, и что Плотин, может быть, даже и не знал о существовании христианства, так как оно в его время еще мало было распространено, особенно в высшем классе, что если Плотин мог встречаться на улицах Александрии с христианами, то это еще не значит, чтоб он знал что-нибудь о христианстве, и, вероятно, даже принимал христиан вообще за презираемых тогда евреев. Когда оппонент заметил, что по самому содержанию учения можно уже судить о влияниях, тогда вмешался декан факультета, громко заявив о своей обязанности защищать докторанта, и защищал его тем, что так как оппонент не может указать исторического свидетельства о влиянии христианства на философию Плотина, то и толковать тут не о чем, причем г. докторант заметил, что и у него есть сильное горло, чтоб вести об этом бесконечный спор. Начальническое вмешательство г. декана и грубость возражений докторанта помешали, вероятно, г. оппоненту, человеку, как кажется, необыкновенно вежливому, не только вспомнить тот факт, который был указан следующим затем оппонентом, но и указать г.г. декану и докторанту, что они не вполне знают даже защищаемую ими диссертацию, в которой на 50 стр. читаем следующее: «Мы знаем, что к половине 3-го века по Р. Х. христианство уже утвердилось в Риме и начало проникать в высшие общественные классы. Сама Солонина, жена императора Галиена, была, как говорит предание, благорасположена к христианству и даже расположила к нему своего мужа. Что Плотин должен был встречаться с христианскими убеждениями — это

несомненно». А об отношениях Плотина к Галиену и его жене тот же г. Владиславлев на стр. 48 своей книги говорит следующее: «Верхом политического и общественного влияния Плотина были близкие его отношения к Галиену императору и жене его Солонине. Пользуясь их дружбой, он» и т. д. Каких же еще более ясных доказательств требовали г.г. декан и докторант в том, что христианское учение было известно Плотину? Не сам ли г. Владиславлев делает догадку, что Плотин, «быть может, по дружбе к Солонине и Галиену уклонялся от открытой общественной борьбы с христианами и вел ее против них только в своем кружке». Не сам ли г. Владиславлев говорит, что «по свидетельству Порфирия он (Плотин) делал множество возражений на их (христиан) мнения?» Не следуют ли отсюда, неизбежно, два факта: первое, что Плотин не только мог знать христианское учение, но и действительно знал его, и второе, что г. Владиславлев не знает всего, что написано и представлено им же в диссертации и что она также мало известна и г. декану. Если же г. Срезневский (декан) и г. Владиславлев требовали, чтоб оппонент указал им на ту греческую строчку, где *написано*, что христианство имело влияние на Плотина, то такое требование было по меньшей мере странным со стороны г.г. философов. Если они хотели, чтоб Порфирий, обоготворявший Плотина и «неутомимый враг христианства», сказал о том, что Плотин многое заимствовал из христианского учения, то нельзя не сознаться в необычайной наивности такого требования, и оппонент очень хорошо сделал, прекратив после этого свои возражения. Но как объяснить то, что г. Владиславлев, утверждающий в диссертации, что Плотин знал христианское учение, на диспуте доказывает, что Плотин, вероятно, даже смешивал христиан вообще с евреями? Как объяснить, что в диссертации г. Владиславлев говорит, что даже жена императора была расположена к христианству, а на диспуте, что во время Плотина христианство еще не проникало в высшие сферы? Этого объяснить

мы не беремся; но очевидно, что г. Владиславлев не знает своей диссертации.

Затем выступил второй оппонент из публики же — священник. Я не имею чести знать его имени*; но возражение, им высказанное, было очень метко и справедливо. Он заметил, что «молодая, геройская душа г. докторанта», не могущая сочувствовать Плотину, ошиблась в одном, — приняв за философию то, что было, в сущности, религиозным миросозерцанием. На это докторант и декан дружно потребовали опять доказательств, основанных не на содержании Плотинова учения, а на *фолиантах*, на которые особенно напирал г. докторант, заявлявший, что переворачивать их не так-то легко. Когда скромный оппонент, сконфуженный требованием фолиантов, извинялся перед г. деканом тем, что он не знал университетских порядков, тогда г. Срезневский громко заявил, что ему очень приятно, чтоб публика посещала диспуты и приносила с собой фолианты. Не правда ли, странно требовать, чтоб нефилософичность учения была заявлена самим учителем, и принимать, что если это не заявлено в заглавии сочинения или не выражено точно на такой-то странице и в такой-то строке, то, значит, мы должны признать этого писателя философом, а не религиозным мистиком? Г. докторант показывал с кафедры какие-то книжечки, требуя, чтоб оппонент указал в них хотя одно религиозное сочинение Плотина. Мы не знаем, какие были эти книжечки; но знаем, что на странице 225 своей диссертации г. Владиславлев, в примечании, говорит, что религиозным вопросам Плотин посвятил довольно обширное сочинение, что одно из этих сочинений направлено против христиан и что вообще много религиозных мыслей рассеяно им по другим сочинениям. Из чего мы вывели практическое правило: что диспуты могли бы быть очень по-

* Мы слышали, что это был о. Лебедев, преподаватель закона божьего в одной из военных гимназий. *(Прим. ред. «Спб. Вед.»).*

лезны уже для той небольшой цели, чтоб поверить, знает ли диспутант собственную свою диссертацию. Тот же скромный оппонент довел до сведения г. декана и г. докторанта о весьма замечательном факте. Оправдывая возражение своего предшественника, заметившего о влиянии христианства на учение Плотина, оппонент указал на тот факт, что сам Аммоний — учитель Плотина, которому иные приписывали и все Плотиново учение, был христианином, хотя потом и отказался от христианской религии*. Кажется, довольно действительное историческое доказательство, что христианство было известно Плотину и могло иметь влияние на его учение. С любопытством взглянул я на г. докторанта и г. Срезневского, полагая, не без основания, что факт, приведенный оппонентом, должен же, наконец, смутить их обоих, так как они оба за минуту так самоуверенно утверждали, что нет никакого исторического свидетельства, чтоб Плотин знал что-нибудь о христианстве. Г. декан благоразумно промолчал; г. же докторант нисколько не смутился: он и тут пустил в ход одну из своих тяжеловатых шуточек, говоря, что такой плохой христианин, как Аммоний, не мог учить христианству своего ученика — и этим отделался. Когда же оппонент указал на какого-то немецкого писателя, имени которого я не расслышал, но о котором, по словам оппонента, упоминает сам г. докторант, то декан, не вслушавшись, вероятно, в слова оппонента, опять перебил его и с великим достоинством заметил, что факультет не допустил бы докторской диссертации, не основанной на источниках, но что незнание того или другого немецкого писателя о том же предмете не только не может быть поставлено в вину г. докторанту, но скорее в похвалу. После такой торжественной похвалы незнанию, оппоненту оставалось умолкнуть.

Затем декан факультета опять обратился к публике с приглашением: «не угодно ли еще кому-нибудь возра-

* Это упомянуто также и г. Владиславлевым в диссертации, представленной им на степень доктора (стр. 264).

жать?» Я имел неблагоразумие принять это приглашение за чистую монету, и, видя, что еще половина четвертого, заявил о своем желании также сделать возражение. Это, конечно, было очень необдуманно с моей стороны. Из того, что я слышал, я мог уже убедиться, какого рода этот философский диспут, насколько г. декан позволит сделать какие-либо замечания защищаемому им докторанту, насколько серьезно смотрит сам докторант на диспут и даже на предмет своей диссертации, насколько он уважает всех, делающих ему честь своими возражениями, насколько вообще уместны здесь серьезные философские рассуждения; но, признаюсь, я не сообразил всего этого в ту же минуту и был наказан за свою необдуманность. Едва я пробрался с задней скамейки, на которой сидел, едва готовился вступить в круг, занимаемый факультетскими философами, как г. Срезневский, оставив свое председательское место, встретил меня у самого входа, довольно бесцеремонно подставил мне под нос часы и объявил, что он может дать мне на *возражение только пять минут*. Понимая очень хорошо, что в *пять* минут я могу высказать только обычный комплимент г. докторанту, чувствуя всю неприятность говорить перед слушателями, которые считают минуты, я выразил г. декану мое удивление к тем средствам, какими он защищает своих докторантов, и ушел, давая себе вперед слово никогда более не доверяться ласковым приглашениям публики на диспуты в С.-Петербургский университет. Сконфуженный и рассерженный, я на свою беду не встретил еще извозчика и должен был пешком пройти через Неву; замахнулся было, чтобы бросить в прорубь диссертацию г. Владиславлева, но, к счастью, вспомнил закон, запрещающий травлю рыб одурманивающими средствами. Надеюсь, что г. Владиславлев вышел гораздо довольнее из этого диспута, увенчанный докторским дипломом и нося на себе следы философских лобзаний.

14 января 1869 г.

Статьи в журнале „Народная школа“ [19]

ОБЩИЙ ВЗГЛЯД НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ НАШИХ НАРОДНЫХ ШКОЛ[20]

НАРОДНАЯ школа в более образованных государствах Запада имеет уже свою длинную историю, тогда как наша русская школа только что возникает, ибо все прежние попытки ввести школьное образование в массу народа, попытки, направленные сверху и не нашедшие себе никакого отзыва в народе, можно, кажется, считать окончательно неудавшимися и даже не оставившими по себе никаких прочных следов. Только после великих реформ нынешнего царствования сам народ, и то далеко не везде и не всей своей массой, выказал пробуждающееся сознание потребности образования. И это понятно: в прежнем положении народ и действительно не имел нужды в образовании, может быть, даже оно было для него не безопасно, открывая ему глаза на его тяжелое положение. Великие реформы нынешнего царствования, между многими громадными влияниями на нашу жизнь, имели еще и то необычайное влияние, что поколебали в народе его вековую косность, выражавшуюся в убеждении, что детям и внукам следует непременно жить, как жили их отцы и деды, — поколебали эту гранитную основу невежества и эту величайшую преграду всякого прогресса. Став в другое положение, получив свободу как от крепостной зависимости, так и от административной опеки, мешавших ему двигаться свободно, будучи призван к действительному, а не номинальному только участию в экономических делах страны, народ критически отнесся к своему прежнему положению. Он начал по-

нимать, что жил до сих пор, не как следует жить, что быт его действительно может быть улучшен и что в этом отношении и для него возможен тот прогресс, который прежде задевал только верхние слои общества и что, наконец, это улучшение быта во многом зависит от него самого, от того, насколько он будет в состоянии хорошо воспользоваться своим новым положением и своими новыми правами. С другой стороны, само это новое положение народа беспрестанно стало ему напоминать, как мало он подготовлен к тому, чтобы воспользоваться всеми его благодетельными последствиями, и потому естественно, что народ пожелал, по крайней мере, детей своих приготовить к той новой жизни, которая перед ним открылась, а отсюда уже возникло прямое и искреннее требование школы.

Если это требование, в искренности и живучести которого невозможно уже сомневаться, высказалось еще далеко не повсеместно, то это объясняется разнообразием характера наших сел и волостей, раскинутых на огромном пространстве и выросших на нем семьями, как грибы в лесу. В иных местах укоренилось поголовное пьянство, в других мрачный раскол не позволяет еще взглянуть на школу открытыми глазами; в третьих остались самые печальные воспоминания о последствиях различных административных школ; четвертые так уединены и дики, что в них даже нет и понятия о возможности выучиться грамоте; но в большинстве случаев тяжелая бедность, перебивающаяся изо дня в день, не позволяет еще и подумать о школе. Понятно, что там, где крестьянин едва может прокормить своих детей, да и то не чистым хлебом, а пополам с лебедой, соломой или мякиной, — трудно появиться школе.

Нельзя не заметить также, что пробуждению в народе потребности образования немало содействовала и образованная часть земства в различных губерниях. И этого влияния земства нельзя приписать только частной или индивидуальной инициативе того или другого члена. Как кажется, в земстве все более и более

уясняется мысль, что благоденствие всех и каждого и то улучшение экономического хода дел, в котором чувствуется повсюду у нас такая настоятельная потребность, зависит, главным образом, от народного образования, и что ни железные дороги сами по себе, ни земские учреждения, ни судебные реформы не могут оказать на народ всего своего благодетельного влияния, если уровень его образования не будет хоть сколько-нибудь поднят школой. Конечно, не одна школа образует народ: образование вносят в него и промышленность, и улучшенные пути сообщения, и законодательство, и суды, и различные общественные учреждения. Но все это образование является чем-то шатким, не подвигающимся правильно вперед, зависящим от удачи, от случая, заключающим в себе множество противоречий, в которых иногда самая дикая невежественная мысль стоит рядом и уживается с последней новейшей идеей цивилизации, если в основу этому жизненному образованию не положено будет порядочное школьное образование. Это-то сознание настоятельной потребности образования простого народа, более или менее ясно выраженное, побуждает образованную часть земства разъяснить народу потребность школы и содействовать учреждению школ. Но, конечно, это воздействие земства не принесло бы никаких существенных результатов, если бы навстречу ему не шло из самой среды народа пробуждающееся сознание потребности в образовании, вызванное к жизни новыми реформами.

Таким образом, мы видим, что наша народная школа, как ни слабы еще до сих пор ее начатки, уже действительно начинается у нас и начинается *самым естественным образом*, из прямых своих источников: из понимания народом необходимости образования для жизни и из теплого источника любви родителей к детям, которых отцы хотят приготовить к жизни лучше той, которую они сами вели.

Как ни просто и как ни естественно такое начало народной школы, но оно не так обыкновенно, как

может показаться, и не обыкновенно именно потому, что слишком просто и естественно. Человек только в редких случаях нападает сразу на прямой путь; по большей же части он долго колесит вокруг и около, прежде чем придет к тому, что просто и естественно. Странным может показаться, если мы скажем, что наша, только что зарождающаяся, народная школа стоит на той прямой дороге, к которой едва в самое последнее время начинает приближаться народное образование в некоторых западных государствах, далеко обогнавших нас в этом деле; но, между тем, это действительно так.

Германская народная школа, как известно, прежде всего обязана своим началом стремлению реформации бороться с папством. С самого начала реформы народная школа была признана могущественнейшим орудием для религиозной борьбы, и это орудие оказалось столь сильным и опасным для папства, что и католичество, с своей стороны, заботившееся до того времени только о том, чтобы держать в руках образование высших сословий, стало заводить народные школы, как противодействие школам государств, признавших реформу. Только во второй половине XVIII столетия, под влиянием развившейся тогда европейской мысли о науке и образовании, многие правительства Германии, уже независимо от религиозных соображений, начинают заботиться об образовании народа. Но отпечаток религиозного происхождения, положенный на школы, был так силен, что только в самое последнее время началась действительная борьба с этим отпечатком, и вовсе не потому, чтобы школы приняли антирелигиозное направление, а просто начинает входить в жизнь та мысль, что народная школа, хотя и не должна противоречить церкви, но строится не на одних с нею основаниях, будучи призвана удовлетворять потребностям и здешней временной жизни, и что религиозное образование само по себе, а светское само по себе. Нельзя не заметить, что это противодействие церковному заведыванию школами вызвано было самим же

духовенством. Когда школа перестала быть орудием религиозной пропаганды и должна была развиваться уже соответственно с развитием потребностей гражданской жизни, то и самое отношение духовенства к школе изменилось: духовенство скорее стало мешать дальнейшему развитию школы, чем способствовать ему. Таков уж характер всякой сословной деятельности; в ней искренно и постоянно преследуются только сословные же интересы. Конечно, мы видим между немецкими педагогами из духовного сословия и таких людей, которые широко поняли задачу народной школы; но зато эти исключительные личности встречали противодействие в том самом сословии, к которому принадлежали. В истории германской народной школы мы видим ясные указания, что народная школа может широко и беспрепятственно развиваться только тогда, когда о развитии ее будет заботиться тот самый народ, которому она нужна и чьи дети в ней учатся.

Первые английские поселенцы в Северной Америке, *отцы-пришельцы*, как их называют, как только выбирали места для поселения, так и основывали прежде всего церковь и школу, и часто прежде школу, чем церковь. Но это были люди, уже испытанные в религиозной и политической борьбе, которые из своей отчизны вынесли ясное сознание о значении школы как орудия в этой борьбе. Вот почему школьное дело рано пустило корни на новой почве Америки; но вот почему также оно до половины нынешнего столетия скорее прозябало на этой политическо-религиозной почве, чем развивалось, так что школа, под влиянием сектантских и политических разногласий, далеко не процветала в Северной Америке. Только уже в половине нынешнего столетия, под влиянием страха за будущую судьбу государства, при беспрестанном приливе невежественной эмиграции, сознана была и в Америке потребность народной школы, чисто как средства для народного образования, независимо от каких бы то ни было политических и религиозных тенденций. Со своей обычной энергией и быстро-

той Северная Америка сделала для народной школы в десятки лет то, что в старых государствах не могло быть сделано и в сотни, как только мысль о необходимости образования сделалась государственной мыслью всей республики, как только было сознано, что именно в народной школе кроется главный корень народного благоденствия и безопасности общества от случайностей и неожиданностей, порождаемых невежеством, как и всякой другой тьмой.

В Англии, как известно, все дело народного образования до последнего времени было предоставлено деятельности частных лиц и корпораций. Нельзя не видеть, что корпорации духовные, или, по крайней мере, проникнутые религиозным направлением, и в Англии более всего содействовали заведению школ, хотя, впрочем, были и другие сильные корпорации, имевшие в виду только одно дело народного образования. Если же в последнее время правительство начинает принимать все более и более сильное участие в народном образовании, то это явление также чисто английское и не может ни для кого служить примером. Оно вызвано в Англии страхом того все более и более размножающегося и более дичающего пролетариата, о котором так красноречиво говорят несомненные факты, время от времени собираемые разными комиссиями, нарочно для этой цели назначаемыми. Натянутое положение государства, основывающегося, главным образом, на промышленности и на конкуренции в промышленном производстве с другими государствами, развило в Англии, с одной стороны, громадное скопление капиталов, а с другой — громадный пролетариат. Пролетариат же, размножаясь, грозит самому благоденствию государства, управляемого народным представительством, приобретающим все более и более демократический характер. Отсюда несколько запоздавшие заботы правительства о народном образовании; но отсюда и та же исключительная потребность школ, которая не может служить ни для кого примером именно по своей исключительности.

При первом появлении христианства в России мы видим какую-то, хотя впрочем очень слабую, идею учреждения школ при церквах; но впоследствии эта идея совершенно исчезла и не могла уже возродиться, несмотря даже на многочисленные и энергические попытки Петра Великого вызвать школьную деятельность у церквей и монастырей. Несмотря на самые строгие указы, школы не заводились, а если и заводились, то быстро исчезали и увядали без всякого следа. Идея церковной школы не пустила у нас корней ни в народе, ни в духовенстве. Этому, конечно, не противоречат те частные явления, что кое-где священники и причетники заводили и поддерживали школу; много школ заводилось также отставными солдатами и писарями; но нельзя же из этих частных явлений выводить какое-нибудь общее заключение. Правда, в последнее время заявлено было какое-то особенное, внезапно родившееся стремление учреждать школы при церквах; но и это стремление, как оказывается теперь из отчетов различных земств, было что-то напускное и не дало положительных результатов. В удовлетворение различных предписаний, школы появлялись быстро и уничтожались, оставаясь, а иногда и появляясь только на бумаге, а не на деле. Мы видим даже, что для преподавания одного закона божия в школах, преподавания действительного и постоянного, и особенно, если над этим преподаванием есть зоркий контроль, не всегда можно найти преподавателей между приходскими священниками, так как они имеют для этого очень мало времени. С другой стороны, мы видим также, что и сами крестьяне высказываются, и иногда довольно решительно, против назначения лиц приходского духовенства учителями в крестьянские школы*. Из этого явления чрезвычайно легкомысленно было бы заключить, что крестьянские общества, высказавшиеся так реши-

* «Вестник Европы», 1869 г., январь, статья Е. Гордеенко «Земство и народные школы».

тельно против назначения священников наставниками школ, находятся в каких-то враждебных отношениях к духовенству: — нисколько. Не имели ли все еще очень недавно случая убедиться, что наш народ любит свои церкви, дорожит своими приходами и своим приходским духовенством? При одном слухе о приготовлявшемся будто бы сокращении приходов и упразднении многих церквей народ повсюду, и очень заметно, высказал свое недовольство, так что даже должно было опровергать распространившийся слух.

Следовательно, не из нелюбви к своему приходскому духовенству народ не желает поручать ему своих школ. В этом случае народ руководствуется очень верной практической мыслью, справедливость которой уже не раз подтверждалась и многочисленными опытами. Как ни мало знаком наш народ с школьными делом, но все же понимает, что его нельзя делать кое-как и урывками, в часы, свободные от других главных занятий, что учитель школы должен отдать все свое время школьному делу и что приходский священник никак не может этого сделать. Зная близко жизнь своего приходского духовенства, народ видит очень часто, что приходский священник и своего-то собственного сына не может сам учить, а сбывает его, как можно ранее, в городские училища.

Но есть еще и другая причина, по которой крестьяне могут не желать иметь священников учителями в своих школах, и эта причина скрывается в особенности взгляда крестьян на их крестьянские школы, который не совсем сходится со взглядом образованного класса на те учебные заведения, где учатся его дети.

Образование высших классов, как известно, имеет у нас служебное начало. Петр Великий и его ближайшие преемники основывали разные училища не для удовлетворения потребности высших классов в образовании (этой потребности не было), но для того, чтобы иметь лиц, подготовленных к различным родам государственной службы. Отсюда и многочисленные слу-

жебные привилегии за образование, которые были не только привилегиями, но прямо средствами для начала той служебной деятельности, к которой подготовляло то или другое учебное заведение. Этот служебный толчок, данный нашему образованию Петром Великим, еще и до сих пор не потерял своей силы: еще и до сих пор большинство нашего образованного класса смотрит на учебные заведения как на путь к чинам и местам; еще и теперь большинство родителей образованного класса, отдавая свое дитя в училище, менее всего заботится о том, чему там учат и как там воспитывают, и более всего о том, какую служебную карьеру открывает то или другое заведение своим воспитанникам, т. е. смотрит на учебное заведение как на правительственное учреждение, как на начало служебной карьеры, почти так же, как смотрит на департамент, палату, полк.

Совсем не так глядит народ на свои школы: он, напротив, до того боится всякого служебного оттенка в них, что неудача многих школьных попыток именно объясняется убеждением народа, что школа может оторвать дитя от семьи и повести его к службе какого бы то ни было рода, и эта боязнь очень понятна. Благодаря еще обилию земли, крестьянин наш видит в детях, и особенно в мальчиках, не источник расхода, а источник дохода и средство улучшения экономического быта семьи, тогда как родители образованного класса чаще всего вынуждены заботиться о том, чтобы по возможности скорее ссадить сына на казенный хлеб.

Отсюда понятно, что народ, устраивая школы для своих детей добровольно, по своему собственному желанию и на свои деньги, видит в этих школах *свои* школы и хочет видеть в них учителями таких лиц, которые бы вполне от него зависели, исполняли бы безоговорочно свою учительскую обязанность не по прихоти или из милости, а по договору, и оставляли бы школу, если не хотят делать дела, за которое взялись.

Но если наставником школы является священник, дьякон или причетник, то такое отношение крестьянства к своему учителю оказывается невозможным. Может ли крестьянин сменить священника, если он оказывается плохим школьным учителем, может ли, наконец, даже жаловаться на него, если сам же он, крестьянин, различными церковными требами, отрывает священника от его школьного дела? Понятно после этого, что желание крестьянина иметь в своей школе *настоящего* учителя, а не священника, есть только типическое выражение совершенно верной и практической мысли.

Правительство наше также мало сделало до сих пор для народной школы: оно не имело для этого ни времени, ни средств. Прицепленные могучей рукой Петра Великого к европейскому кораблю, мы едва успевали следить за ним, беспрестанно переформировываясь, чтобы не отстать. Для этой цели мы спешили готовить необходимых людей — и для этой-то цели заводили наши гимназии, корпуса, университеты, академии. Раз ставши в ряду европейских государств, и притом государств первоклассных, мы уже не могли отказаться от этой роли. Мы слишком быстро росли и преобразовывались, чтобы у нас оставалось времени и средств позаботиться о народной школе. Но теперь мы уже начинаем ясно ощущать всю тягость такого ненормального положения. Наши государственные потребности и потребности высших классов возросли до истинно европейских размеров и растут далее беспрестанно, тогда как простой народ наш находится на крайней степени невежества, и его обработка земли, — главнейший источник государственного дохода, — остается в том же первобытном положении, в котором находилось оно, может быть, до татарского нашествия. Ясно, что такое положение долго протянуться не может, потому что с каждым годом оно становится все неестественнее и напряженнее. Но, спрашивается, может ли теперь правительство наше уже серьезно заняться

делом народного образования и посвятить ему столько же усилий и столько же средств, сколько посвящается ему в образованнейших государствах Западной Европы и Северной Америки? Ответ на этот вопрос, к сожалению, слишком прост: для того, чтобы бюджет наших народных школ мог сравняться (принимая в соображение пространство и население, конечно) с бюджетом Берна, Цюриха, Нью-Йорка или Массачузетса, далеко не стало бы и половины всех наших государственных доходов.

Такое положение школьного дела показывает уже необходимость обращаться с ним как можно осторожнее, чтобы каким-нибудь насильственным вмешательством не повредить этому, только что начинающему пробиваться из земли, растению, а существенно мы можем повредить ему тогда, если чем-нибудь выкажем крестьянину, что его школа, им заводимая и оплачиваемая, не совсем-то *его* и что заводить-то ее он может, но распоряжаться ею будут другие.

Всякие *государственные* воззрения на школу, целиком заимствуемые нами из Германии, где и действительно школы заводились или церковью, или государством, — к нам неприложимы, не только потому, что школы у нас заводит сам народ, но и по особому характеру нашего народа.

Русский крестьянин не любит вмешиваться в политику; пошлите его хоть в Кохинхину, и он наверное не спросит, зачем его туда посылают. Даже к занятию мирскими делами он не выказывает особенной склонности и готов, по возможности, уклоняться от них, но заставьте его креститься тремя пальцами, когда он крестится двумя, заставьте его ходить вокруг налоя направо, когда он хочет идти налево, — тут уже никакая государственная сила ничего сделать не может, как это мы видели на опыте. Точно так же не любит крестьянин, чтобы вмешивались в его частные, хозяйственные дела, и все старания различных ведомств заставить крестьянина улучшить свое хлебопашество,

как известно, ни к чему не повели. Точно так же не любит крестьянин, чтобы вмешивались в его семейные дела. Строя и свой взгляд на государство по семейному своему быту, а не наоборот, крестьянин сам совершенно последовательно считает свое семейство своим маленьким государством. Всякий народ, конечно, проходит этот период *семейного быта*, и это не есть какая-нибудь исключительная принадлежность русского народа; но верно только то, что русский народ не прошел еще этого периода, благодаря обилию земли, которая дает ему возможность не тяготиться семьей, а напротив — видеть в ней свое богатство. Школу же крестьянин считает именно своим семейным делом и, устраивая ее для пользы своих собственных детей, не может понять, чтобы кому-нибудь, кроме него, было какое-нибудь дело до его школы. Всякие государственные соображения по этому поводу для него слишком отвлеченны.

Вот почему, так как все дело народного образования основывается у нас единственно на сочувствии крестьян этому делу, весьма опасно было бы подорвать это сочувствие или помешать ему развиваться далее. Только одно земство, находясь в ближайшем отношении к народу и имея в своей среде и образованных людей, может содействовать делу народной школы, да и то единственно путем разъяснения, убеждения, вспомоществования, а не путем каких-нибудь насильственных мер или регламентаций.

Таким образом, мы полагаем, что у нас всего будет лучше и естественнее оставить народную школу чисто-народным делом, еще более, — чисто-семейным делом народа.

Но при этом в наших головах, воспитанных на обсуждении более всяких иностранных порядков, чем своих собственных, сейчас же рождаются различные опасения. Не раз нам удавалось слышать, что народная школа, именно по своей громадной важности для развития народа, не может быть вполне предоставлена самому народу, не может быть предоставлена случай-

ностям, которые могут дать самое вредное направление этому важному делу.

Но в том-то и дело, что предоставить народную школу народу — вовсе не значит предоставить ее случайностям, ибо направление народа гораздо менее зависит от случайности, чем направление какой бы то ни было администрации. Вот уже около 20 лет, как мы более или менее вращаемся в кругу административных распоряжений по делу образования. И каких только перемен в этих направлениях ни насмотрелись мы! Почти не проходило не то что одного пятилетия, но даже двух-трех лет, чтобы выдерживалось одно и то же направление, и направление, только что принятое, с возложением на него великих ожиданий, не сменялось новым, которое по большей части с ужасом смотрело на прежнее и опять подавало новые великие надежды. Эта комедия направлений была довольно длинна и пестра, чтобы, наконец, не опротиветь окончательно всякому мыслящему человеку, не забывающему при криках сегодняшнего торжества точно таких же криков торжества вчерашнего. Не дай, боже, чтобы эта бесплодная игра в направление была приложена и к делу нашей народной школы,— к этому только что начинающемуся делу, и от которого, по нашему твердому убеждению, во многом зависит вся будущность России. Если мы начнем и нашу народную школу также водить по разным направлениям, то не быть пути и из этого великого дела; оно не подвинется ни на шаг вперед, и тогда в какие-нибудь сорок или пятьдесят лет мы можем стать в более отсталое положение в отношении образованных государств Европы, чем то, в котором стояли при начале реформы Петра Великого; а отсталость на современном языке есть нищенство, бессилие, зависимость, экономическое и политическое ничтожество.

Если что-нибудь есть у нас наименее случайное, то это именно народ и его направление. Неслучайность народного направления имеет за себя тысячелетнее доказательство в его истории и выражается в каждом

народном деле, но там, конечно, где этому выражению не мешали никакие случайные влияния.

Но будем выражаться яснее. Какого дурного направления можно бояться в народных школах? Конечно, эта боязнь не может относиться к тому, что в школах будут учить по той или другой азбучной методе, преимущественно по гражданским или церковно-славянским книгам и т. п. Без сомнения, люди, высказывающие такое опасение, относят его к предметам более важным, и именно — к религиозным и политическим убеждениям народа.

Но если есть у нас твердые религиозные и политические убеждения, которые мы можем признать основами нашего государственного и общественного быта, то, конечно, вышли они из народа же. Если эти убеждения кем-нибудь охранялись в продолжение многих столетий, то, конечно, народом же. История нам несомненно показывает, что если эти убеждения до сих пор сохранились у нас, то именно потому, что сам народ, и именно *простой* народ, сурово, зорко и ревниво следил за их охранением, что если бы не было этого стража, то, может быть, самые эти убеждения давно бы уступили место другим. Если были у нас попытки ввести католические или лютеранские принципы, то они шли сверху, а не снизу, и если у нас были попытки изменить государственный строй, то они шли оттуда же, и если эти попытки разбивались, то именно о суровую стражу самого простого народа. Вот почему мы считаем самую мысль об охране в народе религиозных и государственных его убеждений сверху и каким бы то ни было административным путем мыслью по меньшей мере странной, в которой не соображены ни характер нашего народа, ни его история. Мы же уверены, что народ, до сих пор свято охранявший свои убеждения, будет охранять их и в отношении им заводимых школ. Если бы даже признать возможной какую-нибудь вредную религиозную или политическую пропаганду детям от 7 до 10 лет, занимающимся первыми элементами гра-

мотности, то мы уверены, что народ прежде всего вооружится сам против такой пропаганды. Если крестьянин заметит, что его дитя, посещая школу, начинает показывать неуважение к религии, к родителям, или болтает разные глупости, то поверьте, что прежде всего сам же крестьянин вооружится против такой школы и такого учителя. В этом не может быть ни малейшего сомнения.

Мы думаем даже, что если бы родители, принадлежащие к высшим слоям общества, допущены были к какому-нибудь действительному участию в делах тех учебных заведений, где их дети воспитываются, — то мы не были бы свидетелями тех печальных явлений в учебных заведениях, каких видели немало в последнее время, когда эти заведения исключительно устраивались, реформировались и заведывались одной администрацией. Родительское чувство есть уже, по самой природе своей, чисто консервативное, и только разве какой-нибудь окончательно обезумевший отец станет разрушать в своих детях религию или возмущать их против общественного порядка. Напротив, чаще всего мы видим, что человек, сам давно уже не ходивший в церковь, ведет туда детей своих, и сам, охотно почитывающий какие-нибудь запрещенные или пикантные книжонки, заботливо прячет их от своего сына.

Что же касается до административных наблюдений за направлением учебных заведений, то неужели мы до сих пор еще не убедились, по крайней мере, в том, что это наблюдение в таком трудно уследимом деле, каково ученье и воспитание, весьма ненадежно и дает самые слабые результаты. Если мы в этом еще не убедились самыми тяжелыми опытами сначала над нами самими, а потом над детьми нашими, то, значит, мы принадлежим к разряду тех безнадежных людей, которых не только размышление, но даже самый тяжелый опыт ничему научить не может.

Вот почему даже для учебных заведений высшего класса мы находим совершенно необходимым призвать

самих родителей к деятельному участию как в устройстве и реформах этих заведений и в назначении в них воспитателей и наставников, так и в надзоре над тем, чтобы эти деятели делали то, для чего они призваны, и чтобы в заведение не прокрадывались те семена, из которых вырастают горькие плоды для наших же собственных детей.

Но возвратимся к нашему предмету и скажем прямо, что если уже мы не можем сами следить за воспитанием своих детей, то не будем уже мешать делать это хотя простому народу. Удалим от себя навсегда ту ложную мысль, что простой мужик очень груб, необразован и глуп, чтобы следить за воспитанием своего дитяти. Положим, он груб и необразован, но он вовсе не глуп, и притом имеет еще очень твердые и ясные убеждения, да кроме того, в груди его бьется горячее родительское сердце, которое чутко ко всякой опасности, угрожающей детям. Не забудем, что если мы многому хотим учить простой народ, то есть многое, чему мы сами от него научились. Не забудем, что этот народ создал тот глубокий язык, глубины которого мы до сих пор еще не могли измерить; что этот простой народ создал ту поэзию, которая спасла нас от забавного детского лепета, на котором мы подражали иностранцам; что именно из народных источников мы обновили всю нашу литературу и сделали ее достойной этого имени; что этот простой народ, наконец, создал и эту великую державу, под сенью которой мы живем. Кто хорошо знаком с историей России, тот ни на минуту не задумается вручить народное образование самому же народу.

Конечно, есть опасность, чтобы кое-где народ, не по глупости своей, а по своему незнакомству с разными формами, изобретенными образованием, не был введен в обман каким-нибудь непрошенным пропагандистом, но этот обман не может продержаться долго, а самое наблюдение над тем, чтоб этого обмана не было, или чтобы он открывался по возможности скорее, следует доверить тем, кто имеет в этом наблюдении свой соб-

ственный интерес, а за этими личностями является, с одной стороны, *духовенство*, а с другой — *земство*, и притом высший слой земства, пользующийся своими преимуществами только под охраной государственного порядка.

Надежен только тот хранитель, который имеет свой собственный интерес в охранении, и вот почему мы полагаем наилучшим вверить охранение народных школ от всяких противорелигиозных, противонравственных или противогосударственных пропаганд, во-первых, *самому народу*, из которого исходят все основные принципы нашего государственного и религиозного быта и дети которого учатся в этих школах; во-вторых, *духовенству*, которое самым положением своим поставлено охранителем религиозных принципов народа и, в-третьих, — *земству*, все благоденствие которого основано на охранении спокойствия и порядка.

Таким образом, наше убеждение в отношении зарождающейся у нас народной школы состоит в том, чтобы прежде всего предоставить это дело самому народу и чтобы как администрация, так и высшие слои общества сохранили за собою право содействовать этому делу только убеждением, разъяснением, примером и наконец, материальной или интеллектуальной помощью, но никак не принуждением, запрещением, регламентацией и тому подобными мерами, которые были у нас прежде в таком ходу и которые здесь, в этом, чисто семейном, деле народа не должны иметь никакого места. Если мы сознали всю настоятельную, грозно настоятельную потребность поднять уровень народного образования, и если мы, в то же время, сознали, что это может быть сделано только усилиями и средствами самого же народа, — то мы, конечно, отбросим всякое самолюбие, будем заботиться о том, чтобы на-

родная школа, насаждаемая самим народом, росла и развивалась беспрепятственно, хотя бы честь этого развития всецело принадлежала самому народу, а не нашим административным мерам.

Если мы оставим за собою одну вспомоществующую деятельность, то и тогда поле этой деятельности будет бесконечно громадно, так громадно, что для полной обработки его не хватит, может быть, ни наших интеллектуальных, ни наших финансовых, ни наших административных средств.

Но многое ли можно сделать такой только поучающей, разъясняющей, убеждающей, помогающей деятельностью? В ответ на этот вопрос мы укажем только на Александровское земство и на то, что сделало оно для народного образования в какие-нибудь три года своей школьной деятельности. Если вы, читатель, не знакомы с этой деятельностью, то мы советуем вам прочесть внимательно напечатанные отчеты о ней. Сомневаться в верности этих отчетов мы не имеем никакой возможности, потому что они написаны для тех же самых лиц, которые всему этому делу были сами же свидетелями, и следовательно, малейшая неправда могла быть обнаружена. Это не то, что какой-нибудь кабинетный отчет, до которого нет никакого дела. Это отчет земства земству же о его собственной же деятельности. Следовательно, полная правдивость этого отчета не подлежит ни малейшему сомнению.

Прочтите же этот отчет и подумайте, что если бы во всех наших уездах сделано было в последние три года для народного образования то же, что было сделано в Александровском уезде? Не могли ли бы мы

тогда с гордостью сказать, что быстрота и прочность развития нашей народной школы, несмотря на полное отсутствие принудительности, к которой прибегали другие государства, нисколько не уступает той быстроте и прочности, с которой устраивалась народная школа в самых цивилизованных государствах?

Вот что можно сделать одними мерами убеждения, разъяснения, примера и помощи, не прибегая ни к какому насилию, ни ограничивающему, ни устраивающему.

Об этих-то помогающих мерах, или, по крайней мере, о некоторых из них, мы и будем рассуждать в следующих статьях; в этой же мы хотели только уяснить наш взгляд на нашу рождающуюся народную школу, чтобы потом не отвлекаться уже от специальных рассуждений никакими общими соображениями.

Приложения

МНЕНИЕ КОЛЛЕЖСКОГО СОВЕТНИКА УШИНСКОГО О ПРОЕКТЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ, ПРЕДСТАВЛЕННОМ ИЗ ГАТЧИНСКОГО СИРОТСКОГО ИНСТИТУТА[21]

Какое бы преобразование ни предстояло Гатчинскому сиротскому институту, его главное назначение* не может быть изменено. Прежде всего, Гатчинский институт есть сиротское заведение, а потому главная его обязанность — заботиться о физическом и нравственном воспитании сирот и о возможно лучшем устройстве их судьбы. Раз приняв сироту на свое попечение, институт обязан поступить в отношении его, как поступил бы добрый, умный и попечительный родитель, и с одинаковой ревностью заботиться как о злых, так и добрых; как о талантливых, так и бесталанных; несомненно и то, что дети, обиженные судьбой, потребуют о себе бóльших даже попечений, чем те, которые одарены ею богато. Институт заменяет сиротам родителей, насколько, конечно, такая замена возможна, и в этом его главное основное значение, к которому все остальное в нем должно относиться как средство к цели. Забвение этой истины было главной причиной множества тех ошибок, которыми так богата история Гатчинского института. Каких только назначений ни давали этому заведению, забывая всякий раз главную цель, для которой он основан**. Я возьму только два, более других державшиеся направления: классическое, подготовлявшее воспитанников к университету, и последнее — юридическое, подготовлявшее их прямо к гражданской службе. Оба эти направления, сами по себе весьма полезные и практические, будучи приложены к Сиротскому институту, дали не только неудовлетворительные, но весьма печальные результаты. Правда, при классическом направлении ***, гатчинские воспитанники

От редакции. Замечания, напечатанные в сносках, сделаны на полях рукописи Ушинского одним из ответ. работников просвещения, повидимому, ведомства учр. имп. Марии. Сноски Ушинского обозначены инициалами *К. У.*

* Не к одному университету, но и в другие высшие учебные заведения.

** Только два раза и был преобразован Гатчинский институт.

*** Ошибка не в классич. направлении, а в том, что хотели приготовлять только в университет, да и вели классицизм дурно,

отличались на университетских экзаменах превосходной подготовкой. Но много ли их появлялось? Редко более шести — семи человек, а иногда и менее и надобно было заглянуть в середину заведения, посмотреть, чего стоила подготовка этих пятерых воспитанников и что делалось с остальными. Несмотря на талантливость и обширные педагогические сведения тогдашнего инспектора классов Гугеля, несмотря на строгие, почти жестокие меры, принуждавшие воспитанников к учению, едва сотый из них достигал выпускного класса и поступал в университет *: все же остальное росло бесполезно и портилось нравственно в низших классах, где взрослые воспитанники, перемешанные с детьми, представляли самое безотрадное явление.

Эта-то пустота высших классов и безобразие низших, громадность употребляемых сумм и ничтожность результатов обратили на себя внимание государя императора Николая Павловича. И вот Гатчинский институт, при самых лучших надеждах ** на будущее, был преобразован в юридическое заведение с целью подготовлять молодых людей в низшие должности гражданской службы. Что же вышло? Пользуясь при этом направлении отсутствием учебного контроля, который был прежде для гатчинских воспитанников при университетском экзамене, институт ослабил свои учебные требования для того, чтобы наполнить высшие классы. Дети переводились массами из класса в класс, почти без экзамена, а вместе с тем лень, нерадение и неизбежные при этом шалости возрастали быстро.

занимаясь только лучшими, которые всегда, как известно всякому воспитателю, сами собой, т. е. по природным, умственным способностям и по внутренней энергии, идут отлично, лишь бы воспитатель не подавлял их. Отличных нигде не много, потому-то они и отличные. Чем это доказать? Если это так, то у Гугеля решительно не было таланта воспитателя. Сведений педагогических как особенной системы идей, обнимающих ту или другую сторону природы или жизни человеческой, нет. Воспитателю нужно иметь разнообразные сведения, т. е. по разным отраслям наук, да сверх того особенную проницательность отгадывать индивидуальные особенности учащихся и уметь так устраивать общественное воспитание, чтобы оно как можно меньше стесняло личность каждого. Последнее возможно только при глубоком уважении и сочувствии ко всякому и, следовательно, при сострадании к слабым.

* Следовательно, причина дурного состояния института не в классическом направлении учебного курса, но в дурной администрации.

** Какие это надежды?

Начальство, желая открыть какой-нибудь выход для безнадежно-испорченных воспитанников, учредило писарский класс, но потом скоро закрыло его, заметив, что все стремятся именно в этот класс, который должен был играть для заведения роль фонтанели. Но как только закрыли писарский класс и возвысили требование на экзаменах, младшие классы снова переполнились, а старшие опустели. Снова понизили уровень экзаменов и т. д.

Вот та хроническая болезнь*, которой страдает Гатчинский институт с самого своего основания, и это будет продолжаться до тех пор, пока учению в Гатчинском институте будут давать какое бы то ни было специальное направление**, пока, словом, Гатчинский институт не обратится к главной своей цели— воспитанию сирот для всех возможных честных путей в жизни.

С этой именно точки зрения я позволю себе взглянуть на предполагаемое преобразование в Гатчинском сиротском институте, который мне хорошо знаком, и на проект, представленный по этому поводу местным начальством. Извиняясь наперед краткостью данного мне срока, я обращу внимание только на главнейшие положения проекта, хотя, конечно, все это дело требует величайшей осмотрительности и подробнейшего рассмотрения.

В § 1 проекта сказано, что на обязанности Гатчинского института лежит «доставление воспитанникам общего образования по примеру гимназий».

Но русские гимназии в настоящее время оказались неудовлетворительными ***, и в Министерстве народного просвещения именно теперь рассматривается проект коренных и обширных преобразований гимназических уставов и программ. По примеру каких же гимназий хотят преобразовать Гатчинский институт? По примеру ли тех, которые существуют в настоящее время, оказались вполне неудовлетворительными и доживают уже свой век, или по примеру будущих, еще неизвестных, проект которых составляет до сих пор предмет самых жарких споров. Но ведь легко может случиться, что будущий гимназический устав Министерства вовсе окажется не приложимым к Гатчинскому институту. Легче предположить, что при составлении Гатчинского проекта имелось в виду существующее устройство гимназии,

* Плохие воспитатели, которые боятся не совести, а контроля.

** Корень зла — в людях, а не в специальном направлении. Уча хорошо чему-нибудь специально, неминуемо научишь и многому другому, с чем специальность соприкасается. Да Гатчинский институт никогда и не был специальным в точном смысле слова, в нем всегда преподавались предметы общего образования.

*** Это уже было замечено Учебным комитетом.

которое, как я уже сказал, доживает свой век. Теперь следует взглянуть, годится ли теперешнее гимназическое образование для Гатчинского института.

Ныне существующие гимназии имеют до сих пор одно назначение — приготовлять молодых людей к поступлению в университет *, спрашивается: может ли учение в Гатчинском институте получить то же направление? Едва ли. Не трудно было бы доказать невозможность такого направления для Гатчинского института**, если бы оно не было вполне доказано опытом самого же института, который, как показано выше, имел уже совершенно такое назначение и оно оказалось для него совершенно непригодным; не значило бы это неосмотрительно повторить ошибку?

В самых гимназиях едва десятый процент достигает выпускного класса***, а в Гатчинском институте, при бывшем гимназическом его направлении, достигал выпускного класса только один из ста воспитанников. Что было тогда, то, без сомнения, повторится и теперь потому, что тогда учебной частью заведывал лучший русский педагог того времени, а новый университетский устав выставляет гораздо большие требования. Нет сомнения, что и теперь из Гатчинского института будет поступать в университет пять, шесть воспитанников, никак не более, то-есть один из ста. Я уверен, что ни директор, ни инспектор не поручатся за поступление большего числа. Возможно ли направить, главным образом, всю учебную часть заведения для приготовления пяти, шести столь редких исключений. И сколько излишних, совершенно бесполезных трат на учителей, на классы для этих немногих молодых людей, тогда как вблизи от Гатчины есть множество гимназий, курс которых уже во всяком случае будет приспособлен к университетскому, и в которых содержание воспитанника на полном пансионе обходится почти вдвое дешевле, чем в Гатчинском институте. В 3-й гимназии ученик на полном содержании обходится, если не ошибаюсь, 200 р. Кроме того, нет никакой надобности насильно стараться об увеличении того университетского пролетариата, о котором говорит в своем рассуждении об университетах Н. И. Пирогов ****.

Молодых людей, окончивших университетский курс, и молодых медиков с аттестатами, ищущих мест***** и остающихся бук-

---

* Нет, кончив курс гимназии, поступали в учителя приходских училищ, в статскую службу и в военную.

** Нечего опровергать.

*** Что толковать об этом.

**** Мнение Пирогова ложно: мест много, но студенты и кандидаты большей частью дурно приготовлены. В Ропшинской деревенской школе учитель получает 600 р. серебром, кроме квартиры.

***** Медиков во всех полках решительно меньше того, сколько положено по штату.

вально без куска хлеба, у нас и без того уже слишком довольно, чтобы и Гатчинскому институту стараться выдвинуть своих сирот без связей, без покровительства, без денег, без родных в эту вовсе незавидную колею жизни.

Вследствие всех этих соображений, я сильно держусь того убеждения, что Гатчинский институт менее всего должен думать о приготовлении своих сирот к университету *, что из сиротских институтов должны поступать в университеты только самые счастливые, многообещающие натуры, которые и везде, а особенно в сиротских институтах являются самыми редкими исключениями. Устраивать же целые классы и целые ряды учителей для таких исключений было бы для Опекунского совета крайне не расчетливо. Можно положительно сказать, что устройство высшего гимназического образования в институте обойдется Опекунскому совету не менее как в десять раз дороже **, чем помещение десятка этих молодых людей на полное пансионное содержание московских или петербургских гимназий. Притом и молодой человек, поступив в гимназический пансион, в круг товарищей, не имевших несчастья быть сиротами, гораздо лучше приготовится к свободной *** университетской жизни, чем в институте.

Вот почему я полагал бы гораздо полезнее для Гатчинского института устроить вместо гимназии ****, приготовляющей в университет, общеобразовательное училище с четырьмя, пятью классами и с потребным числом параллельных отделений, основанное на общих рациональных, педагогических началах *****. Пользуясь большим числом параллельных отделений, которого необходимо потребует большое число воспитанников, институт мог бы легко сортировать учеников по их способностям, наклонностям и успехам и некоторым, конечно, мог бы дать возможность подготовиться к средним классам гимназии, чтобы не выпускать из стен своих воспитанников ранее пятнадцатилетнего возраста. Но главная учебная деятельность института должна быть направлена не на это небольшое число исключений ******, а на то огромное большинство, которое в университет не пойдет.

Вот почему я полагаю, что гатчинский проект, положив в основание всей своей учебной деятельности — гимназическое

* Проект Гатчинского института не имеет в виду только университеты.

** Это требует особенного внимания специалистов по экономической части.

*** Т. е. к самостоятельной, что ли?

**** А если гатчинский воспитанник не окончит курса в гимназии, тогда что с ним делать?

***** Слишком обще.

****** Спору нет.

образование, сделал основную ошибку, из которой проистекают уже все дальнейшие.

О §§ 10, 11 и 12, определяющих всю внутреннюю жизнь заведения, столь мне знакомую, я позволю себе выразиться с полной откровенностью, без всякого отношения к личностям, составляющим нынешнее местное институтское управление, мне совершенно неизвестным.

В этих параграфах я вижу ту же неразграниченность должностей, ту же неопределенность властей, обязанностей и ответственности разных лиц управления *, то же смешение понятий, которые в продолжение пятидесяти лет мутили заведение и делали его местом не воспитания сирот и педагогических опытов, а скандальнейших чиновничьих проделок и опытов. Без сомнения, составители проекта люди новые и незнакомы с архивами Гатчинского института, а то они постарались бы в параграфы, определяющие отношения служебных лиц, внести более точности и ясности.

Нет сомнения, что в закрытом и в особенности в сиротском, т. е. строго воспитательном заведении все должно исходить из одной идеи, стремиться к одной цели, двигаться по одной воле **, и всякий разлад, всякая борьба между воспитателями прежде всего поразит само воспитание и отразится самыми грустными явлениями в характерах воспитанников. Вся скрытая, т. е. настоящая, а не официальная история Гатчинского института прошла в этой беспрестанной борьбе властей: инспектора с директором, директора с инспектором, инспектора со старшим надзирателем, надзирателей с учителями, учебной части с административной или канцелярией***. Если главную причину пятидесятилетних неудач Гатчинского института я вижу в ложном направлении ученья и воспитания, то другую, столь же главную причину вижу я в той чиновнической борьбе за власть и интересы, которая, главным образом, происходила от неопределенности в уставе отношений, прав и обязанностей служебных лиц. Ту же самую неопределенность представляет и вновь составленный проект. В § 8 проекта говорится: «Директор принимает меры к приисканию достойных лиц в деле воспитания, образования и управления». А в § 9 говорится: «Ближайшему ведению инспектора классов принадлежит учебная часть и выбор преподавателей». Разве проект не считает учителя лицом в деле воспитания и образования? Кто

* В Учебном комитете уже было замечено, что об обязанностях, правах и отношениях начальствующих лиц в проекте не сказано ничего положительного.

** Одна идея и одна воля не одно и то же. Воля самого образованного, самого благородного человека, вследствие уже одной его личности, незаметно перейдет в своеволие, самоуправство и, значит, в злоупотребление.

*** Уж было сказано.

же, собственно, избирает учителей, кто представляет, кто утверждает? Может ли директор дать инспектору учителя, которого тот не хочет? Вопросов рождается многое множество. Кто имеет не только педагогический, но просто служебный опыт, то не может не видеть, каким множеством неприятных, скандальных историй отзывается это столкновение властей в самом важном деле — в выборе воспитателей.

В § 9 сказано: «Инспектор классов есть прямой помощник директора по всем частям воспитания», а в §10 говорится *: «старшие воспитатели суть ближайшие помощники директора во всем, что относится до здоровья, благоприличия, нравственности, а равно и умственного развития детей». Спрашивается, кто же ближайший помощник директора по воспитанию, инспектор классов или старший воспитатель?

В § 9 говорится, что «инспектор классов есть прямой помощник директора по всем частям воспитания», и в том же § говорится, что «не только преподаватели, но и старшие надзиратели и прочие служащие надзиратели и прочие служащие лица ** обязаны исполнять замечания инспектора во всех предметах, до учебной части относящихся». Спрашивается: имеет ли право инспектор делать замечания по воспитательной части? Отвечает ли он за нее? Обязаны ли старшие воспитатели выслушивать его замечания и сообразоваться с ними? С другой стороны, имеют ли право воспитатели вмешиваться в учебную часть, а они должны иметь право это, потому что, по словам проекта, они обязаны следить за умственным развитием детей. Та же самая неопределенность видна между учителями и классными надзирателями, или просто «воспитателями», как называет их проект. Кто отвечает за успех класса? *** Воспитатель ли, или учитель, директор ли с своими воспитателями, инспектор ли со своими учителями? Словом, власти и обязанности в проекте совершенно не разграничены, а это грозит множеством таких вопросов, решение которых, по утверждении проекта высочайшей властью, будет делаться уже не по закону, а по произволу и личным соображениям начальствующих лиц, откроется опять обширное поле для всевозможных интриг, и Гатчинский институт будет продолжать свою печальную историю под новой вывеской, но с теми же последствиями для сирот и самого дела. Ясно, впрочем, что составители проекта вынуждены были к такой неопределенности действительной невозможностью **** разграничить в таком строго-воспитательном заведении, каково всякое сиротское заведение, воспитатель-

* Замечено в Учебном Комитете.

** Замечено в Учебном Комитете.

*** Замечено в Учебном Комитете.

**** Какая невозможность? Почему же, например, директору и инспектору не быть в то же время учителем, учителю — воспитателем, надзирателю тоже учителем?

ную часть от учебной потому, что учение в таком заведении есть только главное средство воспитания, а с другой стороны — самый успех ученья зависит от других воспитательных средств, которые обыкновенно не считаются принадлежащими к учебной части. Но что же выходит из такого неразграничения? Да то, что не будет ответственного лица *: директор будет сваливать вину на инспектора, инспектор на директора и старших воспитателей, учителя на классных надзирателей, классные надзиратели на учителей, виноватого не будет, и окажутся виноватыми только дети, и погонят их опять десятками и сотнями в солдатские роты для очищения заведения.

Позволю себе повторить еще раз, что в таком строго-воспитательном заведении, каково сиротское, заменяющее сиротам семью **, вся власть и вся ответственность должны быть сосредоточены на одном лице и под условием какого-нибудь успеха, учебная и воспитательная части должны быть тесно и неразрывно соединены ***. Главное лицо должно быть воспитателем в полном смысле этого слова, отец сиротского дома, как называют его в Германии ****. На этом лице должна лежать вся тяжесть ответственности, оно должно быть не администратором только, не начальником, не чиновником, не контролером чужих действий, а воспитателем *****, потому что сиротское заведение есть строго-воспитательное заведение, а не департамент, не богадельня, не казарма и даже не просто учебное заведение. Учебная часть должна, главным образом, принадлежать директору потому, что ученье есть главное воспитательное средство, скорее хозяйственная и, отчасти, административная часть могут быть несколько самостоятельны, но в подчинении главному воспитателю.

Кажется, нет ничего проще той истины, что в воспитательном заведении воспитательная часть и воспитатель должны стоять на первом плане, а непонимание этой простейшей истины и губит многие воспитательные заведения. Неужели же, преобразовывая в пятый или шестой раз, кажется, Гатчинский сиротский институт, вносить в это преобразование прежнюю фундаментальную ошибку?

* Это — справедливо: но директор, инспектор и кл. надзиратели, или как их там называют, непременно должны быть люди с высшим образованием, иначе нечего и приниматься за преобразование.

** Помилуй бог.

*** Это, конечно, так.

**** Ну уж об этой идиллической идеальности что мечтать.

***** Слишком неопределенно, но из личных моих объяснений с г. Ушинским я знаю, что он, как и всякий мыслящий человек, для директора Гатчинской гимназии желает ученого, учебного и педагогического образования, что хозяйственную часть нужно поручить особому лицу, т. е. эконому, что ли.

Я вполне убежден, что во главе заведения должен быть поставлен воспитатель, сколько возможно удовлетворяющий требованиям этого звания по своим знаниям и по своему характеру, и что лучше даже в этом случае ограничиться умеренными требованиями *, чем предоставить управление воспитательного заведения той неопределенности, в какой оно до сих пор находилось. В руках главного воспитателя должна быть сосредоточена вся власть—и воспитательная, и учебная, и административная, но он должен быть таков, чтобы мог действительно указывать по всем этим частям и не мог говорить, что та или другая часть ему незнакома, а потому-де он за нее и не отвечает. Скорее ответственность по части экономической и хозяйственной, как это и бывает в заграничных заведениях, может лежать не на одном директоре, но и на особенном, для того назначенном комитете, а ответственность по воспитательной и учебной части должна вся лежать на главном начальнике, а следовательно, ему одному должно принадлежать и право выбора всех должностных лиц по этим частям.

В помощь директору должны быть приданы, избранные им самим, старшие воспитатели по отделениям, которые заведывали бы как воспитательной, так и учебной частью своих отделений, жили бы в самом заведении, как и теперь они живут, и для ближайшего знакомства со своими учениками и для непосредственного влияния на них — преподавали бы в своем отделении один из главных предметов.

В помощь к старшим воспитателям отделений, должны быть приданы классные воспитатели, каждый из них в то же время должен необходимо преподавать в своем классе один из существенных предметов и быть старшим учителем класса, так чтобы все остальные учителя класса ему подчинялись. Один из классов отделения, по преимуществу — старший, может не иметь особого классного надзирателя и старшего учителя, классным надзирателем и старшим учителем этого класса должен быть сам старший воспитатель для того, чтобы он мог поверить результаты воспитания и служить примером и образчиком для подчиненных ему классных воспитателей.

Классные воспитатели должны бы жить в самом заведении, по возможности среди своих воспитанников**. Мне кажется, что при предлагаемом в проекте уменьшении числа воспитанников на 110 человек, при определении некоторых в гимназии и других в технические учебные заведения, такое помещение классных воспитателей в самом здании института не найдет затруднения.

Но если бы и нашлось некоторое затруднение, то предполагаемый мной порядок даст такое огромное сокращение в еже-

* Это совершенно справедливо, и в этом никто не сомневается.

** Это предложение ни с чем не сообразно.

годных расходах * на заведение, что Опекунский совет, без сомнения, не затруднится, ввиду таких ежегодных сбережений, сделать временную издержку на необходимую перестройку зданий института и поправку вновь лазарета и малолетней школы, которые думают теперь перенести в самые здания института.

Кроме старших и классных воспитателей, преподающих вместе с тем и многие предметы, могут быть и особенные учителя, занимающиеся исключительно преподаванием и живущие, конечно, вне заведения. Но такие учителя должны быть в полном подчинении классному воспитателю того класса, в котором преподают.

Только при таком устройстве сиротского заведения можно разделить органически ту огромную и едва только по именам известную массу детей, в которой каждое отдельное дитя со своими индивидуальными способностями решительно тонет и дичает, лишенное всякого ближайшего надзора и всякого воспитательного влияния старших, потому что влияние и директора и инспектора, проходящих по классам; учителя, являющегося, чтобы сдать урок и убежать домой; дежурного надзирателя, которого едва стает на то, чтобы заставить не слишком шуметь и кричать огромную толпу детей — все эти влияния внешние, мимолетные, ничтожные и не оказывают никакого прочного воспитательного действия. Наконец, только при таком устройстве можно внести в заведение тот семейный элемент**, без которого воспитание сирот в закрытом заведении всегда будет неудачно.

§ 11 проекта совершенно неясен***, в нем установляются три совещательные учреждения: а) воспитательный комитет; в) учебная конференция и с) общий педагогический совет. О ведомстве, власти, взаимном отношении, порядке заседаний всех этих установлений не сказано ни слова: так нельзя писать уставов, недоразумениям и спорам конца не будет. О хозяйственном управлении, более всего требующем комитетского устройства,— вовсе не упомянуто. Неужели вся хозяйственная часть останется снова сосредоточенной в руках директоров? В большинстве заграничных сиротских заведений, где вся воспитательная власть сосредоточена на одном лице, хозяйственное управление имеет особенное, комитетское устройство****, сильно контролирующее распоряжения начальника.

В параграфе 15-м сказано, что дети, достигшие 10 лет, принимаются прямо в классы института; а в параграфе 16-м сказано, что дети, имеющие одного из родителей и достигшие уже

* Нужны цифры.
** Нечего мечтать о семейственности в казенном заведении.
*** Это замечено Учебным комитетом.
**** Это справедливо.

одиннадцатилетнего возраста, должны для поступления в институт уметь читать и писать по-русски и первые четыре правила арифметики.

Но прием воспитанников в институт совершается заглазно баллотировкой в Опекунском совете, и отсылать назад выбаллотированного сироту и привезенного, может быть, издалека на последние средства беднейшей матерью, отсылать потому только, что дитя имело несчастье до 11 лет не выучиться четырем правилам арифметики, — было бы крайне нечеловеколюбиво: не знает — так надобно учить и выучить всему, чему можно выучить в продолжение остающихся ему пяти или шести учебных лет. Институт обязан сделать для сироты все, что может, а не непременно сделать из сироты студента университета.

В этих параграфах проекта упущено из вида чрезвычайно важное обстоятельство, на которое обращается особенное внимание во всех сиротских учебных заведениях за границей. Будучи несколько лет инспектором классов в Гатчине, я на опыте убедился, как много приносило вреда то, что на это обстоятельство не было обращено внимания. Нередко привозят в институт сирот 12 лет, уже сильно испорченных нравственно, с укоренившимся онанизмом, с наклонностями к лжи, воровству и даже пьянству; я помню одного мальчика, которого привезли к нам прямо из тюрьмы, где он содержался вместе с своим отцом; у этого мальчика уже резко выразилась наклонность к воровству и пьянству; неужели же подобных детей прямо ввести в классы института и спальни воспитанников и кинуть в массу детей такие живые начала нравственной порчи?

Я советовал бы институту всех вновь поступающих детей свыше десятилетнего возраста (ниже 10 лет дети поступают не в институты, а в пансион при малолетней школе), не помещая прямо в классы, отдавать благонадежным учителям на пробное время с тем, чтобы учителя эти и подготовили их к продолжению институтского курса. Только уверившись в безвредности дитяти для других детей, можно допустить его в институт.

В § 38, где говорится о физическом воспитании детей, следовало бы именно сказать о занятиях садовых, огородных и ремесленных.

По единогласному отзыву всех начальников заграничных закрытых заведений, в особенности же сиротских домов, в которых дети остаются даже по праздникам и на вакационное время, полевые, огородные, садовые и ремесленные работы являются могущественнейшим и самым правильным средством* физического и даже нравственного воспитания детей, средством, которое действует на физическое воспитание даже гораздо

* Это не требует объяснений, ни доказательств.

лучше искусственной гимнастики, а на нравственное лучше всяких моральных наставлений, так скоро надоедающих ребенку; физические работы развивают в детях любовь и привычку к беспрестанному труду и делают для них праздность — скучной и невозможной, так что впоследствии времени несколько часов, проведенных в праздности, являются для них сильнейшим наказанием, любовь же и привычка к труду есть именно та почва, на которой могут успешно развиваться все добрые качества. Заведения, известные под именем спасательных заведений (Rettungs-Anstalten), основываются единственно на принципе физического, но вместе с тем разумного труда. Под влиянием этого принципа самые испорченные дети меняются очень быстро. Попробовали было в некоторых спасательных заведениях усилить учебные, книжные занятия в ущерб работам, и немедленно же оказался упадок в нравственном отношении. Дитя, по самой природе своей, требует беспрестанно физической деятельности, и этому требованию не может удовлетворить часовое занятие гимнастикой. Если это требование детской природы не удовлетворено, то развивающиеся силы дитяти приносят ему вред; хорошо еще, если ребенок сделается только шалуном и буяном, но бывают последствия еще хуже — ребенок делается онанистом, скрытным, злым мальчиком и устраивает для себя такую тайную сферу деятельности, в которую воспитателю нелегко проникнуть. В Гатчинском институте ни от чего дети так не портились и не гибли, как от развитой там ужаснейшей праздности. При слабости учебных занятий, причины которой я показал выше, гатчинскому воспитаннику и в учебные дни было весьма мало дела, но во время праздников и в вакационное время дети предавались совершенно самой развращающей праздности. Но так как постоянные умственные занятия для ребенка-отрока, даже юноши, не только бесполезны, но положительно вредны, то и следует ввести в институт всевозможные физические работы — огородные и садовые, если уже не полевые, а для зимы — ремесленные занятия, а именно: переплетное мастерство, токарное, столярное, сапожное, портняжное и слесарное. Устройство таких мастерских, необходимых самому заведению, может стоить очень дешево, а дети при небольшом искусстве со стороны воспитателя, с жаждой кинутся на все эти занятия, из которых многие введены за границей не только в сиротские институты, но даже в самые богатые аристократические заведения, например: в частном пансионе знаменитого педагога Стоя в Иене. По недостатку времени я не могу изложить здесь подробностей устройства подобных работ.

§ 39 проекта следует весь переделать. Чем меньше фраз в уставе, тем лучше. Весьма опасна та мысль, что религиозно-нравственное образование лежит преимущественно на законоучителях; нет, эта обязанность лежит преимущественно на

самом воспитателе*, два же еженедельных урока закона божьего не могут развить нравственно-религиозного чувства.

§ 41 проекта говорит, что учебный курс будет сообразовываться с курсом столичных гимназий, имеющих реальное направление. Сколько мне известно, таких реальных гимназий нет еще в наших столицах, о чем впрочем лучше знают составители проекта. Но как бы там ни было, я держусь того убеждения, что институтский курс должен быть весь построен на общих, рациональных, педагогических основаниях** и без реальных и без классических стремлений. Все, что можно допустить в сиротском институте, то это — разделение двух высших классов на две параллели с тем, чтобы в одной из этих параллелей преимуществовали естественные науки, а в другой классические языки. Это может быть сделано с той целью, чтобы подготовить воспитанников, одних в средние классы гимназии (с целью поступления потом в университеты), а других и в средние классы технических заведений, куда также очень полезно будет определять гатчинских воспитанников.

На § 42, где излагаются предметы преподавания, я замечу только, что, во-первых, в нем вовсе не выражено реального направления, а во-вторых, что изучение обоих новейших иностранных языков, ведомое одновременно по всем классам института, как это выражено в программе и для всех воспитанников, никогда не достигало какого-нибудь порядочного результата и никогда не достигнет***. Между преподавателями иностранных языков в Гатчинском институте было очень много порядочных; заботились об этом преподавании всегда более, чем о каком-нибудь другом, но посмотрите на воспитанников старших классов, много ли они успели в иностранных языках и к чему им пригодятся эти сотни две усвоенных ими иностранных слов, эти десятка два грамматических правил. Преподавать иностранные языки в институте возможно и даже полезно, но не для всех, и самый курс преподавания должен быть расположен совсем другим образом, если желают действительного успеха.

В § 43 число недельных уроков института поставляется в зависимости от числа уроков столичных реальных гимназий. Если такие гимназии и установятся в Петербурге, то зачем же ставить институтский курс в такую зависимость **** от курса других учебных заведений и притом еще не установившихся?

---

* Эта обязанность лежит на всяком преподавателе, уж одно честное отправление своей должности есть живой урок нравственности и религии.

** Что же это такое будет?

*** Об этом уже много раз голосовали в Учебном комитете. Впрочем, безуспешность зависит от дурного преподавания или от других причин.

****Эта странная зависимость была замечена Учебным комитетом.

В § 45 назначаются вакации на два месяца, от половины июня до половины августа. Вакации имеют смысл или только в открытых учебных заведениях, или в тех закрытых, где родители берут к себе детей на вакационное время, в закрытых же заведениях, где большая часть детей остается и в вакационное время в стенах заведения, не следовало бы допускать вовсе полных вакаций. Для некоторого же отдыха детей, воспитателей и учителей достаточно было бы, продлив даже вакационное время, уменьшить число учебных занятий на две трети с тем, чтобы эту остальную треть уроков, более повторительных, приняли на себя очередные воспитатели и учителя, дав возможность другим свободно воспользоваться вакационным временем *. Педагоги-практиканты**, о которых говорится ниже в проекте, могут оказать в этом случае важную услугу. На все вакационное время следует организовать правильно садовые и огородные работы, а равно более или менее отдаленные прогулки, связав их с правильными наблюдениями природы, как; напр., с ведением, по системе Любена, журналов развития растений и насекомых. Очень сожалею, что недостаток времени не дает мне возможности развить подробнее эти мысли.

В § 45 говорится очень решительно: «При переводе из класса в класс воспитанникам не дозволяется оставаться в одном и том же классе более двух лет», но случаи такого оставления очень часты в Гатчинском институте, и следовало бы тут же указать, что делать с воспитанником, который и на втором годовом экзамене окажется неспособным к переходу в высший класс, а таких неспособных при порядочных сколько-нибудь экзаменах будет многое множество, иногда большая половина класса. Если институтское начальство думает немедленно же, каким бы то ни было образом, удалять из института тех воспитанников, которые в два года не успели приготовиться к переходу в высший класс, то можно с уверенностью сказать, что оно встретит при этом непреодолимые затруднения и кончит тем, что понизит уровень экзаменационных требований, а вместе с тем разовьется снова праздность и нравственная порча. Постановлять таких решительных правил о переводах в сиротских заведениях — невозможно; они годятся только в открытых учебных заведениях, где главное попечительство о детях лежит на самих родителях. В сиротском заведении, где воспитатели заменяют родителей, не должно ограничиваться только экзаменационной поверкой, успел ли воспитанник или нет, но должно открыть причины неуспеха и действовать против этих причин, а не против воспитанников. Слишком легка была бы обязанность

* А ботанические экскурсии, огородные работы, маленькие путешествия вроде путешествий Тепфера в Швейцарии, чтение и т. д.

** То-то ж и есть.

воспитателя и родителя, если бы, не удовольствовавшись результатами своей же собственной деятельности, они сбывали с рук неудавшихся детей, предоставляя их дальнейшее воспитание другим, но почему же эти другие должны быть лучшими воспитателями, чем воспитатели Гатчинского института? Нет, воспитатель сиротского заведения не должен думать, что при неуспехе ему остается только сбыть с рук воспитанника. Если бы германские спасательные заведения поступали так, то они не заслуживали бы того уважения, которым пользуются. Нет, откройте причину неуспеха и действуйте против этой причины; если, например, причина лежит в природной малоспособности ребенка, то ограничьте круг его учебных предметов, дайте ему работу по силам и все-таки воспитывайте. Вы берете на свое попечение детей и притом сирот, а не талантливых мальчиков, с которыми воспитателю так легко и приятно, и от сиротского заведения никто не вправе требовать, чтобы всякое дитя непременно усвоило весь определенный и обширный курс ученья. От этого-то и не следует в сиротских заведениях установлять однообразный для всех курс*.

Если причина неуспеха скрывается в нравственной порче, в привычке к лени, истинный воспитатель должен действовать против этой привычки: приучайте ребенка к труду мало-помалу, снисходительно смотря на болезнь, в которой виноваты, может быть, сами воспитатели или же прежнее сиротское положение воспитанника, поручите его лучшему из воспитателей, сделайте его предметом забот ваших педагогов-практикантов и добивайтесь неустанно возможно лучшего результата. При нынешнем состоянии Гатчинского института это положительно невозможно, но потому-то его и следует преобразовать коренным образом в истинно сиротское заведение. Преждевременное же удаление сирот из заведения может быть допущено единственно в том случае, когда воспитанник, несмотря на все употребленные средства, не только сам не исправляется, но значительно портит других. Эти печальные случаи институт должен тщательно записывать, потому что они показывают ему его собственное несовершенство.

§ 48 говорит об ежегодных экзаменах по всем классам, — огромная и бесполезная трата времени, которой совершенно можно избежать при том воспитательном устройстве заведения, на которое я имел честь указать выше, особенные экзамены нужны только там, где воспитатели не знают своих воспитанников, или где воспитателям нельзя доверять. Ни того, ни другого не должно быть в сиротском заведении.

§ 49 говорит о том, что учебная часть в институте, по возможности, будет сообразовываться с постановлениями и пра-

---

* Он и не установляется по проекту.

вилами Министерства народного просвещения*: это показывает, что составители проекта все еще не прониклись той мыслью, что сиротское заведение есть совершенно особенное педагогическое явление, которое решительно должно быть основано на своих особенных началах и никак не может сообразоваться с постановлениями, программами и курсами открытых учебных заведений.

Глава 6, 7 и 8 проекта должны быть совершенно изменены: в них определяется выпуск и удаление воспитанников из заведения, все эти положения необыкновенно важны для заведения и воспитывающихся в нем сирот, а потому должны быть составлены с крайней осмотрительностью, тогда как теперь в них скрываются значительные недосмотры, так, например, в § 52 говорится, что воспитанники, окончившие курс ученья, получают право на вступление в высшие учебные заведения без экзамена, но надобно еще спросить эти высшие учебные заведения — примут ли они без экзамена воспитанников чужого ведомства, совершенно им неизвестных**. В том же § говорится, что воспитанники, выбывшие из высших классов, начиная с четвертого, пользуются правами, предоставленными с.-петербургским прогимназиям, но надобно еще спросить, согласится ли Министерство признать эти права, в некоторых случаях его касающиеся.

Но эти ошибки легко еще удалить, снесшись с Министерством, главная же ошибка проекта состоит в том, что он забывает те обязанности, которые берет на себя Опекунский совет, принимая сироту на свое попечение, а именно обязанность — устроить его судьбу. Представьте же себе круглого сироту, у которого нет никакого имущества и никаких близких, пекущихся о нем, родных, которому дали в руки прогимназический аттестат, одели или, что все равно, дали 60 руб. экипировочных денег и выслали из Гатчины в Петербург. Не зная никакого ремесла, не имея ни одной души знакомых в столице, не имея средств уехать из нее в провинцию, без гроша в кармане, без всякой привычки к самостоятельной жизни, не будучи в состоянии даже на месяц нанять себе квартиру со столом, что будет он делать посреди петербургских улиц. Умножать полуобразованный, ни к чему неспособный столичный пролетариат не дело сиротского заведения, оно поступило бы лучше, если бы при таких условиях совсем не взяло бы сироты или, прокормив его до 10 или 12 лет, отдало бы на выучку какому-нибудь ремесленнику или в прислуги. Еще хуже положение того, который не получил аттестата по дурному поведению; положим, мальчик виноват, хотя и не совсем вина падает на него одного, но чем же виновато общество, куда бросают таких опасных пролетариев,

* Это отвергнуто Учебным комитетом.

** Разумеется.

не дав им никакого определенного направления? Не следует также оставлять и тех, которые окончили полный курс и получили 90 рублей экипировочных денег. Экипировавшись на эти деньги, остатком нельзя прожить и двух, трех месяцев, а посмотрите, по скольку месяцев и даже лет скитаются без места молодые люди с кандидатскими аттестатами. В молодом же человеке, без родных и добрых знакомых, несколько месяцев такого столичного скитальничества могут погубить все плоды воспитания.

Из всего этого видно, что Гатчинский институт должен заботиться о том, чтобы дать воспитавшимся в нем сиротам определенное положение в жизни.

К 7 главе «О наградах воспитанников» следовало бы прибавить и главу о наказаниях, потому что если нельзя допускать произвола в наградах, то тем более в наказаниях.

В § 61 странно поражает то, что определение молодых людей юнкерами в военную службу считается наказанием за дурное поведение*. Кроме того, здесь ничего не сказано, как поступать с теми воспитанниками, которые окажутся физически негодными к военной службе.

Сожалею очень, что время не позволяет мне рассмотреть девятую главу «Об экстернах», хотя она требует полного пересмотра. Неприятно поражают ** слова в § 76, что начальство института, «имея непрестанное попечение об экстернах, само никоим образом не подвергается ответственности за поступки экстернов и возлагает ее на наставников». Нет, если начальство обязывает себя попечением над экстернами, то на него же падает и ответственность, оно выбирает наставников, оно отдает им воспитанников, оно же обязано следить за наставниками и воспитанниками. Жалованье начальства не уменьшится при отдаче воспитанника на чужие руки.

Не знаю, до какой степени достигла испорченность заведения в настоящее время и насколько является необходимым*** во что бы то ни стало сбыть из заведения старших воспитанников, но ведь в проекте говорится не о сбыте, и вся эта мера представляется как бы наградой за хорошее поведение. Странно, однако, что тут же говорится, что если экстерн ведет себя дурно и исправительные меры на него не подействуют, то он подлежит «немедленному исключению, и затем всякие с ним отношения института прекращаются», тогда как выше говорилось об отдаче таких воспитанников в военную службу. Уже одно это противоречие показывает, что эти главы должны быть вновь совершенно передуманы. Кроме того: исключить воспитанника легко, но едва ли приятно будет институту, если, как надобно и предполагать, полиция будет ловить этих исключенных воспи-

* Обо всем этом уже говорено в Учебном комитете.

** Это поразило всех.

*** Этой необходимости быть не должно.

танников в нищенстве или в воровстве, а что же им делать, если у них и на пять дней нет куска хлеба, а в пять дней в Петербурге решительно невозможно приискать себе место. Вообще проект как-то легко обращается со словом «исключение», забывая, что здесь дело идет о бесприютных сиротах, которых Опекунский совет принял на свое попечение, а вовсе не об учениках учебного заведения *.

В главе X говорится о практическом учительском отделении ** при институте: «Мысль сама по себе очень хорошая и практическая: при огромном требовании на учителей сельских, приходских, уездных и домашних институт действительно мог бы найти превосходный и самый полезный для государства и общества сбыт своим воспитанникам, но для этого требуется хорошо устроить подготовление учителей, что весьма нелегко***. Глава же проекта об учительских отделениях крайне неполна, неопределенна и непрактична. Не имея совершенно времени для подробного ее разбора, я советовал бы только указать в уставе на необходимость такого учительского отделения при институте, но проект этого отделения обработать особенно, зрело его обдумав и сообразив все местные условия, представляемые Гатчинским институтом. В главе XI «О малолетней школе» есть незначительные промахи, принадлежащие прежнему времени, потому что вообще малолетняя школа основана Гугелем на здоровых педагогических началах, а потому и менять в ней немногое приходится. Следовало бы только ввести в нее классных учителей во все классы, вместо предметных, существующих в старшем классе****.

Вот все те замечания, какие я мог только сделать в то короткое время, на которое мне дан был Гатчинский проект. В заключение скажу только одно, что, имея в виду столько уже неудавшихся в Гатчине преобразований, стоивших столько денег и столько сиротских жизней; видя, к чему ведут преобразования поверхностные или ошибочные; чувствуя, как больно подвергать заведение тем периодическим очищениям, при которых сотни сирот, взятых в малолетнем возрасте Опекунским советом на свое попечение, выгоняются вон или размещаются куда попало, нравственно испорченными молодыми людьми, ничему порядочно невыученными, ни к чему дельному негодными и испорченными именно в заведении,— такие грустные опыты должны научить возможной осторожности в новом преобразовании.

Странным показалось мне еще то в проекте, что, уменьшая число воспитанников на 110 человек, рассчитывают поместить

* Да и там-то это слово нелегко сказать.

** Замечено.

*** Замечено Учебным комитетом.

**** Это уж было раз сказано.

других воспитанников в московские заведения, где находят как-то возможным поить, кормить, одевать и учить за 60 рублей в год. Считая на каждого гатчинского воспитанника 370 рублей, проект не говорит об огромных сбережениях, которые должны бы произойти от таких перемен, принимая даже в расчет те немногочисленные стипендии, которые будут выдаваться воспитанникам института, поступившим в университет или медицинскую академию, и которые постоянно выдавались и до сих пор (выдается только 250 рублей, тогда как из казны приходится на воспитанника 370, конечно, с учением и присмотром). Я нахожу, что при более внимательном расчете и при строгом педагогическом устройстве заведения, всегда обходящихся недорого, можно было бы сделать весьма значительное сбережение и употребить его именно на то, чтобы устраивать судьбу воспитанников, а не удалять их из заведения без гроша в кармане.

Весьма сожалею, что отсутствие мое за границей не позволило мне, при моем специальном знакомстве с Гатчинским институтом и сиротскими заграничными заведениями, принять более деятельное участие в рассмотрении Гатчинского проекта. Если бы преобразование не было так спешно, то я просил бы всепокорнейше тех, от кого это зависит, пользуясь моим еще отсроченным на год пребыванием за границей, дать мне специальное поручение осмотреть знаменитейшие сиротские заведения за границей и представить подробные соображения и по поводу предстоящих преобразований в Гатчинском институте.

Коллежский советник *К. Ушинский*.

Представив свое мнение о Гатчинском проекте, я считаю полезным представить краткий проект главнейших положений устава, который, как мне кажется, мог бы с пользой быть применен к Гатчинскому институту. По недостатку времени, я не могу войти в подробности и выставлю здесь только главные, основные положения.

Назначение Гатчинского сиротского института

1. Гатчинский институт дает возможно лучшее физическое, умственное и нравственное воспитание сиротам, которых Опекунский совет принимает на свое попечение и помещает в институт.

2. Институт обязан давать сиротам такое образование, какое они по своим природным способностям и наклонностям принять могут, и обязан заботиться, чтобы это образование могло со временем служить для сироты средством к честной жизни, и сделать из него полезного члена общества*.

3. Институт дает образование сиротам или сам непосредственно, или помещая их в другие заведения, которые бы, продолжая образование, начатое институтом, приготовляли сироту

* Обязанность каждого учебного заведения.

к определенному практическому занятию в жизни: развивали бы его силы и сообщали бы ему познания, необходимые для самостоятельной жизни и самостоятельного труда.

4. Как попечитель сирот институт не оставляет наблюдать* за их поведением и успехами и тогда, когда они находятся в других специальных заведениях, а по окончании сиротами курса учения помогает им при первоначальном устройстве самостоятельной жизни и только тогда уже оканчивает свое попечительство.

Прием и комплект воспитанников

1. Прием воспитанников совершается по правилам, принятым для этого Опекунским советом.

2. Сироты моложе 10 лет определяются в малолетнюю школу, комплект которой полагается сто человек.

3. Дети от 10 до 12 лет включительно** определяются в самый институт, но каждый вновь поступивший воспитанник этого возраста, прежде чем принят будет в институт, должен быть помещен у благонадежных наставников с тем, чтобы они не только приготовили его к слушанию институтского курса, но и исправили бы в нем те недостатки воспитания, которые могли бы оказать вредное влияние на других воспитанников, уже находящихся в институте. Срок такого предварительного воспитания, вне заведения, может продолжаться от одного месяца до двух лет***. Если бы, паче чаяния, оказались воспитанники неисправившиеся в продолжение этого времени настолько, чтобы их можно было поместить в самое заведение без положительного вреда для других детей, то институт размещает их в ученье ремесленникам.

4. Комплект воспитанников института, за исключением малолетней школы, определяется в шестьсот человек, в числе которых считаются как размещенные по другим заведениям, так и отданные для обучения ремеслам и те, которым институт выдает пособие.

5. С наступлением 22-го года, если курс учения окончен, всякое пособие со стороны института прекращается, но институт должен заботиться всеми зависящими от него средствами, чтобы к этому времени всякий его воспитанник мог жить самостоятельным трудом****.

---

* Узнавать об успехах и поведении может, а наблюдать как?

** А если кто осиротеет, например, в 15 лет и не будет иметь средств воспитываться?

*** По крайней мере, от полугода: и то не только ничего не сделаешь с воспитанником, но и ничего не узнаешь о нем. А если к ремеслу не способен?

**** Т. е. просто приискать ему место, как делают женские сиротские институты.

6. Можно полагать приблизительно, что в самом институте единовременно будет находиться от 400 до 450 воспитанников*, а остальные воспитанники от 150 до 200 будут состоять только под попечительством института и пользоваться его пособием.

Состав института

1. Гатчинский сиротский институт состоит из четырех главных частей: а) малолетней школы, воспитанники которой живут в частных пансионах под женским присмотром и только посещают особенно для того устроенную школу; б) общеобразовательного училища, соответствующего прогимназии **, которое находится в самом заведении; в) учительского отделения, воспитанники которого живут вне заведения, по квартирам наставников и под их ближайшим надзором; г) четвертую часть института составляют воспитанники, состоящие под его покровительством и находящиеся или в других учебных заведениях, или в обучении у ремесленников.

Малолетняя школа

1. Малолетняя школа состоит из трех классов: каждый из двух старших классов имеет своего классного учителя, а третий младший класс, в котором находятся дети до шести, а при слабом здоровьи — до 7 лет, должен состоять в непосредственном заведывании смотрительницы школы, которая кроме того обязана наблюдать за порядком и чистотой в школе и за порядком в классах, когда еще нет учителя.

2. Все учение в школе должно стремиться к тому, чтобы развить детей, приучить их к непринужденному выражению мыслей и приохотить к учению ***; беседы с детьми обо всем, что окружает и интересует их, должны составлять главное содержание учения в малолетней школе, чем уже определяется и самая метода этого учения. Из положительных знаний малолетняя школа сообщает уменье писать, читать по-русски, счет и первые четыре правила арифметики над простыми числами; наиболее доступные для детей рассказы из библейской истории и необходимейшие рассказы из церковной истории и необходимейшие молитвы. Но главным результатом учения в малолетней

---

* На каком расчете это основано?

** Что такое будут прогимназии, еще неизвестно. И почему Гатчинскому институту преобразовываться в какую-то подделку под заведение другого ведомства.

*** Слишком неопределенно. Надобно указать, по крайней мере, на категории предметов, которые должны составлять содержание бесед, а то выйдет пошлая болтовня, убивающая умственную энергию в самом зародыше.

школе должно быть их умственное развитие*: умение выражать свои мысли словесно и отчасти письменно, охота к учению и чистая детская нравственность.

Общеобразовательное училище (прогимназия)

1. Прогимназия института находится в самом заведении и состоит из пяти последовательных годовых классов, каждый класс делится на необходимое число параллельных отделений, число параллельных отделений каждого класса может изменяться по необходимости, но общее число всех отделений гимназии не должно превышать 15-ти.

2. Такое число классных отделений гимназии дает воспитателям возможность сортировать и размещать воспитанников сообразно их возрасту, развитию, познаниям и тем наклонностям в учении, которые они уже высказали и судя по которым воспитатели будут предназначать им ту или другую карьеру.

3. Учебный курс всех пятнадцати классных отделений должен быть основан на здравых педагогических соображениях** и сообразно тому практическому направлению, какое имеет институт при воспитании сирот.

4. Преподавание двух иностранных языков: французского и немецкого, по возможности не совместное, а последовательное, должно быть допущено только для способнейших воспитанников. Преподавание одного из новейших языков, преимущественно немецкого***, должно быть допускаемо для воспитанников, средних по способностям. При занятии же слабейших воспитанников следует обращать все внимание на язык отечественный и усвоение необходимейших сведений для той несложной практической деятельности, которая их ожидает в будущем.

5. Начальное изучение классических языков—латинского и отчасти греческого допускается только в двух старших классах, и в тех отделениях этих классов****, в которых будут находиться воспитанники, оказавшие особенную склонность к занятию науками и которых начальство предполагает поместить потом в высшие классы гимназии для поступления современем в университет.

6. В двух старших классах могут быть также отделены два старшие отделения для воспитанников, оказавших особенные склонности для занятия математическими и естественными науками и которых потому институт подготовляет к определению в артиллерийское и инженерное училище, в училище путей со-

* Как много.

** Легко сказать.

*** Почему немецкого?

**** Поздно и совершенно невозможно в 2 года выучиться латинскому языку.

общения, в строительные училища, в технологический или земледельческий институт*.

7. Программы этих особенных отделений должны быть по возможности соображены с программами тех заведений, куда воспитанники приготовляются.

Воспитанники должны быть отправляемы в эти заведения ни в каком случае не ранее пятнадцатилетнего возраста и только тогда, когда начальство будет вполне убеждено**, что они выдержат экзамены и что их развитие, успехи и характер вполне обеспечивают их будущее, успешное занятие той или другой отраслью науки. Воспитанники, не выдержавшие экзамена, или хотя и поступившие в какое-нибудь заведение, но оказавшиеся неспособными к успешному продолжению его курса, возвращаются снова в институт и получают иное назначение***.

Учительское отделение

1. Учительское отделение разделяется на два класса****: каждый с двухлетним курсом. Курсы эти для каждого класса должны быть соображены так, чтобы прием и выпуск воспитанников учительского отделения мог быть ежегодный, для этого следует один год проходить одни науки, а другой — другие.

2. Воспитанники первого класса учительского отделения приготовляются к занятию должностей приходских учителей и учителей грамотности, воспитанники второго класса учительского отделения приготовляются к занятию должностей учителей уездных училищ, классных учителей и младших классов прогимназий и других равных им учебных заведений и домашних наставников.

3. Курс учительского отделения должен состоять: а) в педагогическом повторении всех тех предметов, которые учителю придется преподавать; б) в слушании краткого курса педагогики и дидактики; в) в практических упражнениях изложения урока письменно и словесно; г) в практических упражнениях в преподавании в классах института и малолетней школы; д) в педагоги-

---

* Так как в настоящее время приготовительные классы многих технических заведений закрыты, в том предположении, что общее приготовление будет в реальных и классических гимназиях, то и следует воспитанников института размещать по этим гимназиям. Но как это касается только самых способных, то их будет весьма мало, и много, если положить до 15-ти человек в год. *К. У.*

** Куда же их помещать, в какие классы?

*** А если убеждение начальства не оправдается?

**** По выбору начальства воспитанники поступают в учительские классы или по собственному желанию?

ческих беседах*, на которых разбираются действия практикантов и обсуждаются все случаи институтской жизни, подающие повод к педагогическим вопросам.

4. На окончательном выпускном экзамене воспитанники учительского отделения, в присутствии депутатов от Министерства народного просвещения, должны показать, что они удовлетворяют требованиям Министерства, и затем получают учительские аттестаты на звание, соответствующее их познаниям, но институт содержит их до определения к местам, от которых воспитанники не имеют права отказываться.

5. В учительское отделение воспитанники должны поступать не моложе 16-ти лет**.

Воспитанники, состоящие на попечении института, но находящиеся в других учебных заведениях или в обучении ремеслам

Институт обязан постоянно наблюдать за такими своими воспитанниками и посылать одного из доверенных служащих лиц в институте для личного обозрения*** всех воспитанников, находящихся в Петербурге или Москве, в успехах же и поведении других, находящихся в более отдаленных местах, удостоверяться письменно; кроме того, все воспитанники института, помещенные вне Гатчины, должны находиться в постоянной переписке**** со своими гатчинскими воспитателями.

Выпуск воспитанников и определение их в другие учебные заведения

1. Непосредственно из института выходят только учителя, все же другие воспитанники вне института получают свое окончательное образование или приготовление к своей практической деятельности*****.

---

* Т. е. предметом бесед будут случаи с директором, инспектором, учителями, воспитателями и т. д.

** Если воспитанник, изъявивший желание поступить в учительское отделение, окончит курс прогимназии до наступления 16-ти лет, то он остается в высшем классе прогимназии еще на год для повторительного курса. Если таких воспитанников соберется до 20 чел., то из них можно составить особое отделение. *К. У.*

*** В чем же это обозрение воспитанников будет состоять?

**** А если не захочет? Да и о чем переписываться? И что это будут—рапорты, что ли?

***** Крайне плохая педагогическая мера: учение ему опротивеет, в год он может облениться и совсем испортиться нравственно. Учить — не имея возможности даже проверить, до чего доучит.

2. Каждый воспитанник, учитель, получает 90 рублей экипировочных денег, то же самое получают и воспитанники, окончившие курс в других учебных заведениях.

3. Кроме этого, могут быть оказываемы единовременные пособия на первое обзаведение, от 100 до 200 рублей, по разрешению Опекунского совета, но это пособие должно быть оказываемо только в крайних случаях, по особенным, уважительным причинам, потому что издержка эта, будучи занесена в штатные расходы, оставит еще на год занятым штатное место, если не будет взята из экономических сумм. Состояние экономических сумм должно обусловливать число и величину таких пособий*.

4. Институт должен заботиться, чтобы содержание воспитанников в других учебных заведениях нигде не обходилось дороже 200 или, в крайнем случае, 250 руб. сер. в год. Воспитанникам института, слушающим курс Университета, или Медицинской Академии, назначается в год 250 руб., а при выпуске 90 р. экипировочных денег и 150 рублей единовременного пособия**.

5. В начале каждого года директор на общих советах со всеми воспитателями составляет расписание предстоящего через год окончательного выпуска воспитанников и следующих им пособий, а также и размещение воспитанников института вне Гатчины. По утверждении этого расписания Опекунским советом директор в продолжение года приготовляет его исполнение, входя в переписку с надлежащими местами и лицами. К этому расписанию должны быть приложены полнейшие сведения обо всей институтской жизни воспитанника из ведущихся постоянно заметок воспитателя.

Личный состав воспитателей, административной и хозяйственной части

1. В институте полагаются следующие должностные лица: 1) директор-воспитатель, 2) четыре старшие воспитателя, 3) десять классных воспитателей, 4) два помощника воспитателей, 5) начальник учительского отделения, заведующий учебной частью малолетней школы, 6) два классные учителя малолетней школы, 7) пять учителей гимназии, живущих вне заведения, 8) священник-законоучитель, 9) диакон-законоучитель, 10) медик, он же и начальник лазарета, 11) помощник медика, 12) фельд-

* Так как в штате на каждого воспитанника будет назначено около 200 руб. серебром, а содержание многих из воспитанников, определенных или в обучение, или в школу садоводства (60 руб. в год), будет стоить гораздо менее, то это и дает возможность каждый год иметь значительный остаток от штатных сумм для пособия на первое обзаведение. *К. У.*

** Таких воспитанников будет, без сомнения, очень мало, как показал уже прежний опыт. *К. У.*

шер, 13) эконом, 14) письмоводитель при директоре, бухгалтер, 15) смотрительница малолетней школы, 16) лазаретная дама, 17) наемная прислуга.

Директор-воспитатель.

1. На директоре-воспитателе лежит главная ответственность по всем частям заведения, а потому директору принадлежит право выбора всех должностных лиц, которые, при согласии почетного опекуна, утверждаются Опекунским советом*.

2. Директор-воспитатель должен вполне оправдывать свое назначение; не только должен быть главным администратором, но и главным воспитателем, поучая и поощряя подчиненных своим собственным примером.

3. Он читает не менее четырех педагогических лекций** в учительском отделении и знакомит будущих учителей с искусством не только на словах, но и на практике, которую представляет подведомственное ему обширное заведение; от чтения лекций директор не может отговариваться незнанием искусства воспитания, потому что, принимая на себя должность директора Сиротского института, он уже тем самым принимает на себя важную воспитательную обязанность и с тем вместе должен уметь наставить своих подчиненных и словом и делом в деле воспитания. Вся служба в воспитательном заведении должна быть основана на истинном уважении воспитанников к своим воспитателям и младших воспитателей к своему старшему начальнику — воспитателю; подчиненный воспитатель должен знать, что он встретит в своем начальнике и совет, и указание, и пример, и истинную оценку своих действий.

4. Директор во всех сколько-нибудь важных случаях и как можно чаще обязан советоваться*** с подчиненными ему воспитателями, старшими или младшими, не только потому, чтобы воспользоваться их мнением и обсудить вопрос со всех сторон, не только потому, что подчиненные ему воспитатели ближе к воспитанникам, чем он сам, но и для того, чтобы в этих советах об-

---

* Прежде всего надобно бы сказать, что директором учебного заведения может быть только человек, получивший высшее образование и уже известный своей педагогической деятельностью. Взяться управлять не только воспитанниками, но и воспитателями — неучу и невежде есть величайшая бесчестность. Воспитатели и воспитанники будут презирать его. Одно существование его в заведении уже безнравственность, бессмыслица и выражение полного пренебрежения к науке и воспитанию, следовательно, коренная порча заведения.

** Зачем непременно лекции педагогики?

*** Да, мыслящий и образованный человек простого приказания никогда не даст.

разовывалось в воспитателях общее убеждение и чтобы вся их воспитательная деятельность вытекала из убеждения: так как воспитание есть, главным образом, дело совести, то простой начальнический приказ редко может иметь здесь место.

5. К этим совещаниям всякий раз, как только это возможно*, должны быть призываемы практиканты учительского отделения и даже старшие из воспитанников прогимназии для того, чтобы они видели искренность в действиях своих воспитателей. Эта искренность есть единственная и лучшая связь между воспитателями и воспитанниками, и одна только она дает возможность воспитателю иметь действительное влияние на нравственное развитие юноши. От старших же воспитанников перейдет и к младшим искреннее уважение к своим воспитателям.

Старшие воспитатели

1. Все воспитанники институтской прогимназии разделяются на четыре большие отделения от 100 до 120 чел. в каждом. Каждое отделение поручается вполне как по учебной, так и воспитательной части — старшему воспитателю.

2. Старший воспитатель, действуя совещательно со всеми воспитателями своего отделения, отвечает за успехи и нравственность всего отделения.

3. У каждого старшего воспитателя находится в особенном заведывании** один из параллельных отделов одного из классов его отделения, по преимуществу старшего; в этом параллельном классе старший воспитатель исполняет все обязанности классного воспитателя и должен служить примером для подчиненных ему классных воспитателей.

4. Все четыре старшие воспитателя, начальник учительского отделения и священнослужитель институтской церкви, под председательством директора-воспитателя, составляют малый воспитательный совет, дела в этом совете решаются большинством голосов, но при несогласии директора-воспитателя дело переносится на рассмотрение высшего начальства, мнение члена совета, несогласное с общим решением, должно быть внесено в протокол.

Классные воспитатели

1. Каждое параллельное отделение класса поручается особенному классному воспитателю, который вполне отвечает за свой класс как по учебной, так и по воспитательной части.

---

* Это не всегда можно: иногда воспитатели будут обсуждать действие директора и друг друга. В воспитанниках надобно предположить слишком много нравственного развития и благоразумия, чтобы это не повело к дурным последствиям.

** В чем же будет состоять эта особенность заведывания?

2. Все учителя, преподающие в классе, подчиняются вполне классному воспитателю, который обязан преподавать в своем классе 18 уроков в неделю.

3. Должно стремиться к тому, чтобы учительское отделение образовало классных воспитателей, назначая способнейших из своих учеников к слушанию университетских курсов, но до того времени, в виде исключений по недостатку у нас учителей, способных преподавать несколько предметов, следует допустить, чтобы классный воспитатель из своих 18 уроков преподавал некоторые в других классах, но в таком случае, преподавая в другом классе, он подчиняется вполне классному воспитателю того класса.

4. Старшие и классные воспитатели живут в здании института* и помещаются, по возможности, ближе к своим воспитанникам, классные воспитатели обедают со своими классами, ходят с ними на прогулки и вообще заботятся о том, чтобы и вне класса оставаться как можно более времени со своими воспитанниками.

5. Священнику-законоучителю института доверяется один из классов, с полными правами и обязанностями классного воспитателя**, но в помощь ему по случаю лежащих на нем церковных обязанностей придается ему в особенности один из помощников-воспитателей, по собственному выбору законоучителя.

Для замены больных или отсутствующих воспитателей, для дежурства в классное время в коридорах института, а равно и для облегчения ночных дежурств назначаются два помощника-воспитателя, живущие вне заведения, но имеющие особое помещение в заведении при исполнении ими своих обязанностей***. Заменяя собой больного или отсутствующего воспитателя, помощник воспитателя должен все это время жить в самом заведении.

Начальник учительского отделения

1. Начальником учительского отделения должно быть лицо вполне знакомое как с педагогической теорией, так и с практикой, он должен читать педагогические лекции в дополнение к лекциям самого директора****, на нем лежит главная обязанность распоряжения практическими занятиями воспитанников учительского отделения, ему непосредственно подчинены все воспитанники учительского отделения как в учебном, так и в вос-

---

* Невозможно.

** Нельзя ли определить точнее.

*** А также и все практиканты учительского отделения.

**** Тоже, как и директор, получившее высшее образование и известное педагогической деятельностью.

питательном отношении, он, главным образом, руководит педагогическими конференциями практикантов этого отделения, в частности, заведует малолетней школой, он дает не менее 12 уроков* как по педагогике, так и по предметам в учительском отделении.

Учителя

1. Для пополнения уроков как в учительском отделении, так и в институте назначается пять отдельных предметных учителей, живущих вне заведения.

2. Учителя вполне подчиняются классным воспитателям тех классов, в которых преподают, и начальнику учительского отделения, если преподают в этом отделении.

3. Кроме этих учителей, назначаются: учитель гимнастики, учитель музыки и учитель пения. Учительское отделение должно заботиться, чтобы приготовить таких классных учителей, которые смогли бы со временем учить и пению, и музыке, и гимнастике.

Учебная часть

1. Пред началом каждого года каждый классный воспитатель, в конференции с учителями своего класса, вырабатывает подробную программу учения; все эти классные программы приводятся к единству на общем совещании воспитателей отделений, и, наконец, все учебные программы отделений приводятся в общую программу учебных занятий института, в котором принимают участие все воспитатели заведения, начальник учительского отделения и учителя малолетней школы. Программа эта представляется на утверждение.

Хозяйственная часть

1. Все важнейшие соображения по хозяйственной части и поверка хозяйственных действий должны совершаться в особом хозяйственном комитете, члены этого комитета следующие: директор-воспитатель, председатель комитета, эконом, бухгалтер и два члена, избираемые воспитателями всего заведения по баллотировке из старших или классных воспитателей. Каждый воспитатель, избранный в хозяйственный комитет, освобождается от чтения 4-х уроков в неделю, но зато обязан исполнять возложенные на него комитетом поручения по счетной и хозяйственной части.

2. Пределы власти хозяйственного комитета должны быть строго определены, причем следует с точностью означить, что может разрешить эконом, что может разрешить директор, что

* Почему 12?

может разрешить комитет и что должно быть внесено на разрешение высшего начальства с мнениями членов комитета.

Канцелярия

1. Для ведения письменных дел придается директору письмоводитель с потребным числом писарей по найму.

Медицинская часть

1. При институте состоит старший врач, его помощник и фельдшер.

2. Старший врач есть начальник лазарета и помещается в одном с ним здании, тут же живет и помощник*.

3. Институтская аптека остается на прежнем основании. Она устроена была очень хорошо.

4. При лазарете должна быть особая лазаретная дама и потребное число прислуги — женской и мужской.

Институтская прислуга

1. Институт не должен забывать, что воспитывает сирот и что должен приучать их к такой жизни, в которой бы они обходились без прислуги и научились прислуживать сами себе, а потому: очистка от сора комнат, классов и спален и внешняя очистка ватерклозетов, очистка одежды, уборка постелей, приготовление классов к занятиям, приготовление столовой к обеду, разноска пищи, уборка столовой после обеда, уборка сада, обработка принадлежащего институту огорода и сада, порядок в мастерских — все это должно лежать на обязанности самих воспитанников и все это весьма легко может быть исполняемо воспитанниками, если только будет заведен для этого определенный порядок, так чтобы каждый знал, что и когда он должен делать.

2. Кроме того, назначается для общей прислуги по заведению для тяжелых работ не более 12 наемных людей.

3. При найме прислуги должно иметь в виду, что много дурных качеств переходит от прислуги к детям.

Огород, мастерские и прочие учреждения для физических работ

1. При институте должны быть устроены — сад и огород, которыми заведует особый садовник, он же распоряжает садовые и огородные работы воспитанников; результата этих работ должно быть достаточно для найма садовника и покупки необходимых орудий.

---

* Места нет.

2. При институте учреждаются на первый раз следующие мастерские: переплетная, столярная и сапожная. Работы учеников в этих мастерских должны быть правильно распределены.

3. Во главе каждой такой мастерской должен стоять искусный и честный мастеровой, который, кроме своего жалованья, пользуется сбытом своих работ в самый же институт.

Приблизительный хозяйственный расчет такого заведения

Расчет этот составлен приблизительно и притом наскоро, однакож главные его основания совершенно верны. При этом расчете я принимал, что число живущих в институте воспитанников — шестьсот человек*, полагая, что живущие вне института воспитанники, по другим заведениям, обойдутся в ту же сумму; но так как расчет этот может каждый год несколько изменяться, то я и положил дополнительную сумму на случай таких изменений.

Само собой разумеется, что от всех назначенных здесь расходов на воспитанников должны быть большие экономические сбережения, так как за иных воспитанников придется платить менее 100 рублей, содержимых же в университете будет, без сомнения, весьма мало.

	На одно лицо	На всех
На каждого ученика малолетней школы	180 р.	18 000 р.
На пищу каждого воспитанника прогимназии полагается в день 20 копеек, в год, следовательно, на каждого (воспитанников 600) .	73 р.	43 800 р.
На одежду и белье каждому воспитаннику в год	35 р.	21 000 р.
На освещение и отопление здания приблизительно		10 000 р.
На незначительный ремонт здания и классную мебель		3 000 р.
На значительный ремонт и перестройки должны быть назначаемы Опекунским советом по особым сметам	—	—

* Всех живущих и не живущих в институте 600 человек.

Продолжение

	На одно лицо	На всех
На очистку отхожих мест и двора приблизительно		1 000 р.
На наем прислуги 12 человек . . .	по 120 р.	1 440 р.
Наем поваров и кухонной прислуги, а равно и содержание кухонной посуды относится на счет суммы, отпускаемой на пищу	—	—
Жалованье директору-воспитателю	4 000 р.	4 000 р.
Квартира казенная	—	—
Жалованье старшим воспитателям (всех четырех)	2 500 р.	10 000 р.
Казенная квартира и один прибор за столом воспитанников	—	—
Жалованье классным воспитателям (всех 10 человек)	2 000 р.	20 000 р.
Каждый пользуется квартирой и одним прибором за столом воспитанников	—	—
Жалованье двум помощникам-воспитателям	1 000 р.	2 000 р.
Законоучителю	2 000 р.	2 000 р.
Диакону	1 000 р.	1 000 р.
2 законоучителям иностр. испов. .	500 р.	1 000 р.
Жалование учителям предметов, живущим вне заведения, должно быть распределено по числу уроков, каждому приблизительно по (Всех учителей пять)	1 500 р.	7 500 р.
Жалование двум учителям малолетней школы по	1 200 р.	2 400 р.
Жалованье начальнику учительского отделения	2 500 р.	2 500 р.
Жалование старшему медику . . .	2 000 р.	2 000 р.
Жалованье его помощнику	1 000 р.	1 000 р.
Жалованье фельдшеру	400 р.	400 р.
Жалованье смотрительнице малолетней школы	600 р.	600 р.
Жалованье лазаретной даме	400 р.	400 р.
Жалованье эконому (казенная квартира и прибор за столом воспитанников)	1 500 р.	1 500 р.

Продолжение

	На одно лицо	На всех
Жалованье бухгалтеру (он же и казначей)	1 200 р.	1 200 р.
Жалованье письмоводителю	1 200 р.	1 200 р.
На наем писарей и на канцелярские расходы	1 500 р.	1 500 р.
На жалованье мастеровым (3 человека)	300 р.	900 р.
Учителям пения, гимнастики и музыки	1 200 р.	3 600 р.
На классные пособия, считая по 7 рублей на воспитанника	7 р.	4 200 р.
На аптеку	1 000 р.	1 000 р.
На наем лазаретной прислуги . . .	—	600 р.
На содержание при заведении двух лошадей и экипажа	—	1 200 р.
На экипировочные деньги воспитанникам, предполагая, что ежегодно будет выпускаться до 100 чел. .	90 р.	9 000 р.
Для разъездов при обзоре воспитанников, находящихся в других заведениях, и для развоза воспитанников	—	3 000 р.
Итого . . .		184 940 р.
В экономическую сумму для пособия вышедшим воспитанникам, ремонта зданий и наград служащим	—	1 500 р.
Всего		186 440 р.

К. Ушинский.

ПЕРЕЧЕНЬ СТАТЕЙ И МАТЕРИАЛОВ К. Д. УШИНСКОГО, НЕ ВКЛЮЧЕННЫХ ВО 2-й и 3-й ТОМЫ НАСТОЯЩЕГО СОБРАНИЯ ЕГО СОЧИНЕНИЙ

Во 2-й и 3-й томы настоящего Собрания сочинений К. Д. Ушинского включены почти все его законченные педагогические статьи и другие материалы за время с 1857 по 1870 г., за исключением нескольких статей, отнесенных по их содержанию к дальнейшим томам. Однакоже то, что вошло в эти два тома, далеко не исчерпывает еще собой всего содержания журнально-литературной деятельности Ушинского. Совершенно естественно поэтому поставить вопрос, что же за эти годы написано Ушинским сверх статей, включенных в настоящее собрание его сочинений? Поскольку речь идет о журнальных и газетных педагогических статьях Ушинского, а также о сохранившихся в архивных хранилищах его служебных докладах и отчетах,— для настоящего собрания извлечено по возможности все, что удалось найти. Неисчерпанным однакоже остался тот материал, который внесен Ушинским в «Журнал министерства народного просвещения», редактором которого он состоял с июля 1860 г. по ноябрь 1861 г. включительно.

Вопрос об установлении материалов, статей и заметок, напечатанных Ушинским на страницах редактированного им журнала анонимно, по обязанности редактора, поставлен был впервые В. И. Чернышевым. В статье своей «К литературно-педагогической деятельности К. Д. Ушинского» («Русская школа», 1910 г., № 12), написанной к 40-летию со дня смерти Ушинского, В. И. Чернышев высказал целый ряд соображений о принадлежности Ушинскому тех или иных статей, материалов и заметок в «Журнале министерства народного просвещения», именем Ушинского однакоже не подписанных. Продолжая свои изыскания, В. И. Чернышев пришел к выводу о целесообразности извлечь из «Журнала министерства» многочисленные примечания к статьям различных авторов, помеченные как примечания редакции. Есть основания думать, что это примечания Ушинского. В. И. Чернышев оставил свои разыскания незаконченными: они хранятся в его личном архиве, находящемся в настоящее

время в Центральном архиве древних актов (ф. Чернышева, № 1203). Неоднократный внимательный пересмотр содержания «Журнала министерства просвещения» за годы редактирования этого журнала Ушинским приводит к убеждению, что идея В.И. Чернышева совершенно правильна и что при изучении содержания этого журнала возможно выделить целый ряд материалов, на которых остался след творческого участия в их оформлении со стороны К. Д. Ушинского. Все эти материалы можно разбить на 4 группы, по которым в дальнейшем они и перечисляются в таком порядке: а) анонимные статьи Ушинского, б) введения, заключения и примечания к статьям других авторов, в) оглавления журнала за 17 месяцев и программы его издания, г) переводы педагогических статей.

А. Анонимные статьи

1. «*По вопросу о преобразовании духовных училищ*» («Журнал министерства народного просвещения», 1861 г., авг.). Принадлежность статьи Ушинскому доказана В. И. Чернышевым (Собр. пед. соч. К. Д. Ушинского, т. II (дополн., стр. 373). Статья включена В. И. Чернышевым в изданный им том сочинений Ушинского. В настоящее собрание она не вошла как по недостатку места, так и потому, что, написанная по поводу другой статьи (Белавина), в значительной своей части наполненная передачей содержания этой статьи, она не является достаточно характерной для Ушинского, отдельные же мысли этой статьи не раз высказывались Ушинским в других статьях.

2. «*Свод печатных рецензий на проект устава средних и низших учебных заведений, состоящих в ведении министерства народного просвещения*» (ЖМНПр., 1861 г., № 109). Принадлежность статьи Ушинскому доказывает В. И. Чернышев в своей статье («Русская школа», 1910 г., № 12). Аргументы Чернышева не вызывают возражений и могут быть дополнены рядом других. Однакоже статья чрезмерно велика (свыше 100 стр. убористого шрифта), принятый же автором статьи метод изложения таков, что статья характеризует скорее понимание проекта различными лицами, чем идеи самого автора. Только несколько страниц можно было бы отметить во всей статье, в которых вопреки общему характеру статьи неожиданно в стиле полемики или сочувствия выступает личность автора. Таковы в особенности несколько страниц в средине «свода», посвященных изложению педагогических идей русского педагога А. Н. Робера.

Б. Введения, заключения и примечания редакции к статьям «Журнала министерства народного просвещения»

3. *Гейм Р.*, Гегель и его время (ЖМНПр., 1859, № 2 и след., а также 1860-й г.). На всем протяжении времени, пока печата-

лась монография Гейма, редакция ЖМНПр. снабжала монографию своими примечаниями. Примечания эти принадлежали Ушинскому, ввиду чего является необходимым признать, что работа Ушинского в редакции ЖМНПр. началась еще с 1859 г.

4. *Шварц-Куртман*, О преподавании. (Пер. с немецкого. ЖМНПр., 1859 г., № 4.) Примечания редакции. Есть основания думать, что не только примечания, но и самый перевод принадлежит Ушинскому.

5. Гимназическая педагогика *К. Шмидта* (ЖМНПр., 1860 г., ч. 107). Примечания редакции. Статья анонимная, но написана по всем признакам Л. Н. Модзалевским, так как почти буквально внесена в его «Очерк истории воспитания и обучения».

6. *Несколько слов о приходских училищах в некоторых губерниях Московского учебного округа* (ЖМНПр., 1860 г., ч. 107). Статья анонимная. Введение, заключение и часть примечаний принадлежат редакции.

7. *Тимофеев*, О преобразовании гимназий (ЖМНПр., 1860 г., ч. 107). Примечания редакции.

8. *Белюстин*, Теория и опыт (ЖМНПр., 1860 г., ч. 107). Примечания редакции.

9. *А. А.*, Об отношении классической филологии к христианскому воспитанию (ЖМНПр., 1860 г., ч. 107). Примечания редакции.

10. Ботанический словарь *Анненкова* (ЖМНПр., 1860 г., ч. 107). Заключение редакции.

11. *В. Игнатович*, Руководство к педагогике Шера (ЖМНПр., 1860 г., ч. 107). Вступление и примечания редактора.

12. *Известия о воскресных школах* (ЖМНПр., 1860 г., ч. 107—108). Газетные вырезки перемежаются рассуждениями от имени редакции.

13. *Девицы-учительницы* (ЖМНПр., 1860 г., ч. 108). Статья анонимная, примечание редакции.

14. *Ю. Рехневский*, Очерк истории народных школ в Германии (ЖМНПр., 1860 г., ч. 108). Предисловие редактора.

15. *Белюстин*, Два последних слова о народном образовании (ЖМНПр., 1861 г., ч. 109). Примечание редакции.

16. *К.* Несколько слов об училищных отметках (Приложение к ЖМНПр., 1861 г.). Введение редакции.

17. *Педагогическая семинария Стоя в Иене* (ЖМНПр., 1861 г., ч. 109). Статья анонимная. Введение, а возможно и вся статья принадлежит редакции.

18. *А. Печкин*, Очерк жизни и деятельности Ф. Арнольда (ЖМНПр., 1861 г., ч. 109). Введение редакции.

19. *Д. Дашков*, Несколько слов о проекте устава низших и средних училищ (ЖМНПр., 1861 г., ч. 109). Примечание редакции.

20. *А. Филонов*, Русские учебники по словесности (ЖМНПр., 1861 г., ч. 109). Примечание редакции.

21. *О. Гельфейдер*. Детство человечества. (Приложение к «Журналу министерства» за 1861 г.) Примечания редакции.

22. *В. Игнатович*, История английских университетов (ЖМНПр., 1861 г., ч. 110). Вступление редакции.

23. *Протест профессоров Московского университета* (ЖМНПр., 1861 г., ч. 110). Заметка редакционная.

24. *Новый педагогический журнал* (ЖМНПр., 1861 г., ч. III). Заметка (о журнале «Ясная поляна» Л. Н. Толстого) редакционная.

25. *Дистервег*, Начатки школьного учения. (Приложение к ЖМНПр., 1861 г.) Предисловие к переводу — редакции. Возможно, что и самый перевод принадлежит редактору. Книга выходила отдельными изданиями.

26. *Д-р Косман*, Мысли об образовании вообще (ЖМНПр., 1861 г., ч. III). Примечание редакции.

27. *К. Петров*, Современное состояние преподавания словесности (ЖМНПр., 1861 г., ч. III). Примечание редакции.

28. *К. Шмидт*, Письма к матери о физическом и духовном воспитании ее детей (ЖМНПр., 1861 г., ч. 112). Примечания и перевод редактора.

29. *Гизо*, Народное образование во Франции (ЖМНПр., 1861 г., ч.III). Примечания и изложение редакции.

В. Программы журнала и его оглавления

30. *Программа журнала «Убеждение»*, составленная Ушинским. (Центр. архив главных актов, ф. В. И. Чернышева, № 1203; программа перепечатана в статье «Новые материалы об Ушинском» («Советская педагогика», 1941 г., № 3).

31. *Программа «Журнала министерства народного просвещения»*. (Ежемесячно, начиная с мая 1860 г. и по ноябрь 1861 г., программа перепечатывалась на обложках журнала. В июле и в ноябре 1860 г. программа была перередактирована).

32. *Ежемесячные оглавления* «Журнала министерства народного просвещения» с июля 1859 по ноябрь 1861 г. (На каждую треть года делались сводные оглавления, которые помещались в конце каждой части журнала, так что кроме оглавлений на 17 месяцев имеются еще оглавления 6 частей журнала с части 107-й по 112-ю).

Г. Переводы с иностранных языков

В переводах с иностранных языков Ушинский много и основательно упражнялся с первых лет своей журнально-литературной деятельности, т. е. с 1852 г. С начала педагогической деятельности он много переводил педагогических статей и уже в 1856 г. предлагал в этом смысле свои услуги А. Старчевскому

для его журнала «Сын отечества». Выше, под №№ 4, 17, 25, 28, 29 уже перечислен ряд снабженных примечаниями редакции переводных статей, по всей вероятности, принадлежащих Ушинскому. Переводные статьи и отрывки обычно помещались в основных разделах журнала, но часто, как это делалось и в других журналах, запрятывались в раздел «Смесь», где меньше всего вызывали внимание цензуры. В нижеследующих переводных статьях, затрагивающих столь близкие Ушинскому вопросы, есть основание признать его определенное участие.

33. Биография Динтера (ЖМНПр., 1860 г., ч. 107).

34. О школьной дисциплине (ЖМНПр., 1860 г., ч. 107).

35. Фребель и его детские сады (ЖМНПр., 1860 г., ч. 108).

36. Филолог Август Вольф как воспитатель (ЖМНПр., 1860 г., ч. 108).

37. Элементарная школа (ЖМНПр., 1860 г., ч. 108).

38. Сиротские школы в Эдинбурге (ЖМНПр., 1860 г., ч. 108).

39. Бессознательная жизнь и деятельность человека (ЖМНПр., 1861 г., ч. 109).

40. Эгоизм рассудка (ЖМНПр., 1861 г., ч. 110).

41. Народные школы в Соединенных королевствах Великобритании и Ирландии (ЖМНПр., 1861 г., ч. 112).

* * *

Подробный анализ перечисленных статей и материалов мог бы составить содержание большой научной работы. Собранные же в один том, они составят внушительное дополнение к тому литературно-педагогическому материалу, который до сих пор обычно изучался под именем педагогического наследства К. Д. Ушинского.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. «Педагогические сочинения Н. И. Пирогова» («Журнал министерства народного просвещения», 1862 г., № 3) — одна из наиболее глубоких статей К. Д. Ушинского, посвященных общим вопросам педагогики. Впервые Ушинский заявляет в статье о своем, исполненном глубокого уважения, отношении к Н. И. Пирогову и дает ряд критических замечаний о системе классического образования, разделявшейся Пироговым, и об университетском вопросе.

Статья написана до личного знакомства К. Д. Ушинского с Н. И. Пироговым. За границей Ушинский делал настойчивые попытки к сближению с ним. Об этом его задушевном стремлении можно судить по переписке с Л. Н. Модзалевским. 24 августа 1862 г. Ушинский пишет: «Завидую вам, что вы живете в одном городе с Н. И. Пироговым. Я никогда не видел этого человека; но едва ли есть кто-либо другой, которого я уважал бы более»; 3 ноября 1862 г.: «Поступок Пирогова (его поездка в Италию для лечения Гарибальди. — *В. С.*). не мог увеличить моего уважения к нему только потому, что более уважать кого-нибудь, как я его уважаю, нельзя»; 6 января 1863 г.: «Не хотелось бы выехать из-за границы, не видев этой личности, о которой так много думалось и которой так много сочувствовалось»; 11 ноября 1863 г.: «У Пирогова бываю по субботам... Пирогов показал статью из «Голоса», присланную ему министром, из которой я усмотрел, что между министерством и Катковым идет какая-то тайная борьба, причин которой мы не знаем, а только догадываюсь, что Катков нападает на партию, которой и я не намерен защищать... Пирогов не советовал мне вмешиваться в непонятный спор»; 9 декабря 1863 г.: «Письмо С.-И. (Сент-Илера К. К?— *В. С.*) я прочел Пирогову, и оно послужило темой для самых оживленных бесед, из которых я узнал много любопытного о Киевском учебном округе»; 4 февраля 1864 г.: «Пирогова я вижу довольно редко. Он пишет какую-то медицинскую книгу для немцев и уже начал печатать».

Делать отсюда какие-либо положительные выводы относительно того сближения с Пироговым, о котором мечтал Ушинский, конечно, трудно. Повидимому, однакоже, такое сближение не осуществилось. В последующих статьях и письмах Ушинского упоминаний о Пирогове нет. В свою очередь и Пирогов ни в своих статьях, ни в воспоминаниях ничего об Ушинском не говорит.

2. **«Педагогическая поездка по Швейцарии»** («Журнал министерства народного просвещения», 1862 г., № 12; 1863 г. № 1,3,4,6). Описание путешествия дано Ушинским в семи письмах, материал которых распланирован так: в первом письме показана история борьбы швейцарской буржуазии за свои школы; во втором письме — общая организация образования в Бернском кантоне; в третьем и четвертом письмах — постановка педагогической работы в бернском женском училище, совмещавшем в себе все ступени женского образования, начиная от малолетней школы, где учатся дети от четырех- до шестилетнего возраста, и оканчивая семинарией для учительниц; пятое, шестое и седьмое письма дают описание учительских семинарий в Мюнхенбухзее, Веттингене и Цюрихе.

Первоначальные записи о своей поездке Ушинский вел в форме дневника, в который заносил свои непосредственные впечатления и личные переживания. Дневник хранится в настоящее время в архиве Института литературы Академии наук СССР (краткую характеристику дневника см. в статье «Архив Ушинского» в журнале «Советская педагогика», 1946 г., № 12). Дневник педагогической поездки по Швейцарии войдет в 10-й том сочинений Ушинского. Литературную обработку этого дневника Ушинский дал в «Педагогической поездке по Швейцарии».

Район педагогической поездки Ушинского по Европе не ограничивался одной Швейцарией, он был гораздо шире: Ушинский посещал школы Германии, Франции, Бельгии, Италии. Некоторые эпизоды этой поездки отразились в переписке Ушинского с Модзалевским. В августе 1863 г. он писал: «Завтра пускаюсь в педагогическую поездку через Штутгарт, Аугсбург, Мюнхен, Лейпциг, Вейссенфельс. Проеду и Веймар». 3 сентября 1863 г.: «В Аугсбурге, в монастыре св. Урсулы учительницы-монахини меня просто очаровали. Понятия отличного педагога с самым свободным образом мыслей и действий и католической монахини в своем белом странном костюме долго не могли уместиться у меня в голове»; 11 ноября 1863 г.: «Сейчас еду в Штутгарт»; 4 февраля 1864 г.: «Теперь поеду по Южной Франции, погляжу и там на школы»; 30 апреля 1864 г.: «Я очень доволен своей Страсбургской поездкой, потому что успел осмотреть там две нормальные школы — мужскую и женскую, приют, первоначальную школу девочек и один частный пансион»; май 1864 г.: «Я только что хотел выехать в Бельгию, да горло простудил». Итоги всей поездки Ушинского по школам Европы даны в печатаемом ниже официальном отчете его о командировке.

3. **Сотрудничество К. Д. Ушинского в газете «Голос».**

«Голос» — газета либерально-буржуазного направления, основанная в 1863 г. А. Краевским и поставившая основной своей задачей помогать практической разработке правительственных реформ 60-х годов. «Мы за деятельную реформу», — заявляла редакция в своей программной статье. Разделяя веру в русский народ и его великое будущее, редакция полагала, однакоже, что руководство этим народом должно принадлежать правительству: «Мы не хотим льстить правительству, но не желаем льстить и народу». Выдвигая на одно из первых мест народное образование, его количественное и качественное развитие, редакция заявляла, что «в этом скромном вопросе вся будущность нашего отечества, его величие или ничтожество, его благоденствие или бедствие». Высказываясь по университетскому вопросу, газета вместе с Пироговым утверждала, что здесь нужна прежде всего наука, но при этом пояснила, что «не расходясь с основными положениями науки, редакция уважает и исторические начала». Когда в 1864 г. был введен новый устав гимназий, «Голос» ратовал за то, чтобы гимназии были общеобразовательными учебными заведениями, готовящими к любой специальности, и приветствовал систему бифуркации. «Голос» энергично защищал реальные гимназии и систематически вел полемику с «Московскими ведомостями» и другими реакционными органами печати — «Вестью», «Современной летописью», «Русским вестником» и др., поддерживавшими классическую реформу средней школы. В 1867 г. газета энергично подняла вопрос о необходимости сделать русские школы русскими, а с 1868 г. центральным вопросом поставила задачу организации сельских школ при помощи земства.

Педагогические статьи и материалы занимали в «Голосе» одно из видных мест: они печатались или за подписью отдельных авторов, или как передовые статьи от имени редакции. Так как этих последних статей было большее количество, чем первых, «Московские ведомости» иронически называли педагогов, сотрудников «Голоса», «таинственными писателями», а самую газету — «официальным органом петербургской педагогической дружины».

Исчерпывающе установить состав этой «педагогической дружины», организовавшей энергичную оппозицию реакционерам в педагогике, сосредоточившимся около Каткова и его изданий, в настоящее время трудно. Общий обзор деятельности газеты за 15 лет, с 1863 по 1877 г., сделан был бывшим сотрудником «Голоса» В. О. Михневичем («Пятнадцатилетие газеты «Голос», СПБ, 1878г.). Автор дал ценное пособие для изучения газеты, расклассифицировав заголовки статей и дав список сотрудников. Но работа эта проделана все же в основном механически. В перечне педагогов, сотрудников газеты, легко выделяются имена более или менее известных педагогов, как-то: Вессель Н. Х., Песковский М.Л., Уманец Ф.М., Масловский М., Корф Н. А., Классовский В.,

Косинский М. и др. Список нельзя признать однакоже исчерпывающим: опущено имя Н. И. Пирогова (о нем упомянуто только в приложениях), опущено имя Ушинского, несмотря на то, что ряд его статей напечатан за полной подписью, нет Водовозовой, которая несомненно писала в «Голосе» и свои институтские воспоминания и свои педагогические статьи; Л. М. Модзалевский фигурирует в указателе только под своим псевдонимом — Гарский, между тем как большинство его статей печаталось без подписи. Установить более точно состав сотрудников газеты бывшему сотруднику «Голоса» по живым, так сказать, следам было бы значительно легче, чем это можно сделать сейчас. Там не менее, эту особенность указателя, составленного В. О. Михневичем, необходимо учесть при уяснении того участия, которое принял в редакционной работе К. Д. Ушинский.

Есть основания думать, что помимо известных доселе четырех статей, относительно которых определенно установлено, что они написаны Ушинским («Чего хотят московские педагоги»? «Одна из темных сторон германского воспитания», «Голод в России», «По поводу диспута в С.-Петербургском университете»), Ушинскому принадлежал и еще ряд статей, его именем не подписанных. Биограф Ушинского М. Л. Песковский, бывший сам сотрудником «Голоса», сообщает в своем биографическом очерке, что Ушинский «в течение многих лет» писал педагогические статьи в газете «Голос» (стр. 46), что в редакции этой газеты в конце 60-х годов он много раз встречал Ушинского (стр. 9).

В. И. Чернышев, впервые обративший внимание на это заявление Песковского, с сожалением констатирует, что «Песковский не называет ни одной педагогической статьи в «Голосе», принадлежащей К. Д. Ушинскому», а «так как статьи Ушинского в «Голосе» не подписаны его именем, то разыскать их без помощи лиц, близких к газете или к К. Д. Ушинскому, теперь почти нет возможности» (Собр. пед. соч. Ушинского, т. II, дополн., стр. 392). Первое впечатление получается действительно безнадежное, и, просматривая многочисленные анонимные педагогические статьи «Голоса», читатель вначале испытывает впечатление, что в этом море газетного материала можно утонуть. При повторном просмотре материала задача выделить статьи, которые могли принадлежать Ушинскому, оказывается далеко не так безнадежной: а) имеется совершенно точный перечень анонимных статей «Голоса», написанных Л. Н. Модзалевским: статей этих, которые, кстати, и по содержанию и по стилю весьма легко смешать со статьями Ушинского, очень много (около двух десятков), и с устранением их выбор того, что могло принадлежать Ушинскому, делается уже легче*; б) есть ряд статей, которые по заго-

* Список работ Л. Н. Модзалевского см. в журнале «Русская школа», 1897 г., № 3—4, а также в его книге «Очерк истории воспитания и обучения», ч. II, СПБ, 1899 г., стр 597 и сл.

ловкам могли бы принадлежать Ушинскому (например, «Чему учить в народных училищах», 1865 г., № 164—166; «Чем должны быть учительские семинарии», 1865 г., № 212—214, и др.); однако уже при беглом просмотре чувствуется, что ни содержание ни стиль их ничем не напоминают того, что мог бы по этим вопросам сказать Ушинский, — таким образом, отпадает еще ряд статей; в) огромное количество статей, посвященных текущей напряженной полемике с «Московскими ведомостями» и другими органами по вопросу о классицизме; статьи, написанные в защиту реального образования; статьи, доказывающие общеобразовательное значение естествознания и богато эрудированные ссылками на иностранный опыт, — все это могло бы быть написано Ушинским, но каких-либо особых побуждений приписать их Ушинскому нет, так как, с одной стороны, он был занят эти годы (1863—1869) обработкой своих учебников и «Педагогической антропологии», с другой, по его собственному признанию, печатной полемики он не любил и, за редкими исключениями, предпочитал отвечать своим противникам изданием своих работ; г) остается ряд статей, которые и по содержанию и по стилю почти буквально совпадают с тем, что постоянно высказывал сам Ушинский. Таких статей оказалось всего пять, причем некоторые из них совпадают с письменными сообщениями самого Ушинского, что он посылает полемическую статью в «Голос», некоторые являются ответом на полемические выступления против ранее им написанных статей.

Присоединение этих пяти статей к ранее известным статьям Ушинского в «Голосе» даст возможность внести ясность в вопрос о том участии, какое принимал Ушинский в газете «Голос». Очевидно, участие это было далеко не таким значительным, как это можно было бы думать на основании показаний Песковского. Сообщение его правильно могло бы быть понято только в том смысле, что Ушинский довольно часто бывал в редакции и принимал участие в обсуждении текущих педагогических вопросов, прямое же сотрудничество в газете было обеспечено таким плодовитым сотрудником, каким был ближайший ученик Ушинского Л. Н. Модзалевский, сотрудничавший в «Голосе» до середины 1867 г., т.е. до своего перехода на службу на Кавказ.

4. **«Чего хотят московские педагоги?»** («Голос», 1864 г., № 210). Статья подписана буквой Н. Принадлежность ее К. Д. Ушинскому установлена В. И. Чернышевым (Собр. соч. Ушинского, т. II (дополн.), стр. 330—331) на основании письма Ушинского к А. Краевскому, хранящегося в рукописном отделе публичной библиотеки (ныне Краснознаменная библиотека имени Салтыкова-Щедрина) под шифром: «Ушинский, 1864». В письме этом Ушинский писал: «Препровождаю вам статейку, которую обещал, и прошу вас покорнейше поместить ее в одном из ближайших номеров газеты «Голос». Я бы хотел просмотреть корректуру, но если это неудобно, то полагаюсь на редакцию. Впрочем,

прошу напечатать без перемены. Я ссылаюсь на последний номер «Современной летописи», но забыл, какой будет это номер по счету. Точно так же не помню я наверное, Мухлинский ли называется тот сумасшедший поляк, который называл русских татарами и о котором упоминается в последнем № «Современной летописи». У вас этот № под рукой, а потому прошу вас проверьте фамилию и поставьте цифру. Я бы очень желал, чтобы статья напечаталась на видном месте и по возможности скорее, чтобы г. Катков не полагал, что над ответом много думали. Прошу вас сообщить мне ответ «Московских ведомостей», если он будет. Прилагаемый листок из немецкой книги прошу вас возвратить. Статью прошу оставить без подписи. 16. Павловск. К. Ушинский». Автор письма долго колебался, подписывать ли ему статью или оставить без подписи. Последней фразе его письма предшествуют следующие зачеркнутые строки: «Под статьей прошу подписать букву X. и К.». Эти буквы зачеркнуты и заменены другими: «К. X.» (последняя буква неразборчива и может быть прочитана как У). Эти буквы опять зачеркнуты и написано: «Лучше ничего не подписывать» и вместо этого написана последняя фраза письма. Учтя эти колебания, А. Краевский, очевидно, сам поставил подпись Н. Забытую Ушинским фамилию редактор исправил на «Духинский».

Из содержания письма видно, что препровождаемая статья была первым опытом со стороны Ушинского включиться в работу редакции «Голоса». Написанию статьи предшествовало словесное соглашение с А. Краевским. Подробно условия печатания статей Ушинскому еще не были известны. Действительно, Ушинский только в начале июня 1864 г. вернулся из-за границы. Письмо его к Краевскому, помеченное цифрой 16, очевидно, означает 16. VII. 1864 г., статья напечатана 2 августа. Она подводит итог тому бесконечному спору, который на протяжении всей первой половины 1864 г. вели сотрудники «Голоса» с изданиями Каткова по вопросу о реальных гимназиях и который не прекращался ни в этом, ни в последующие годы. До конца 1864 г. Ушинский, повидимому, ничего не писал для «Голоса». К вопросу же о классических и реальных гимназиях он вернулся еще раз в 1867 г. Ожидаемых возражений со стороны «Московских ведомостей» на статью о московских педагогах не последовало.

5. **«Одна из темных сторон германского воспитания»** («Голос», 1865 г., № 63). Статья напечатана за полной подписью Ушинского. Обстоятельства, вызвавшие появление этой статьи, были такие. По возвращении из-за границы летом 1864 г. Ушинский 3 октября 1864 г. в С.-Петербургском педагогическом собрании сделал доклад «О состоянии высшего женского образования за границей» («Учитель», 1864 г., стр. 811). Подробная информация о докладе Ушинского была напечатана в «Русском инвалиде», 11 окт. 1864 г., № 225. Передавая содержание доклада о неу-

довлетворительном разрешении за границей проблемы высшего женского образования, автор статьи в «Русском инвалиде» писал о докладчике: «Его плавный и красноречивый рассказ, систематически ведший к известным выводам, произвел на нас лично самое выгодное для докладчика впечатление, да полагаем и на всех остальных, потому что по окончании речи зал заседания оглушился рукоплесканиями». Статья «Русского инвалида» дала повод одному из «русских немцев» Петербурга вступиться за немецкую систему женского воспитания. В немецкой газете St. Petersburger Zeitung за 29 и 30 октября в №№ 239 и 250 появился негодующий фельетон, в котором автор, подписавшийся буквой S, энергично вступился за немецких матерей и жен, будто бы оскорбленных в докладе Ушинского, и высказывал свои порицания постановке женского воспитания в России.

Будучи уже за границей, Ушинский ознакомился с немецкой статьей и 20 декабря 1864 г. из Гейдельберга направил свой ответ в адрес Л. Н. Модзалевского, с просьбой передать его для напечатания в «С.-Петербургские ведомости», в «Голос», или в «Русский инвалид». Воспроизводя в статье содержание своего доклада, Ушинский со всей решительностью обрушился на те узкие, односторонние взгляды на женское образование, которые, по его наблюдениями, сложились в Германии и которые исходили прежде всего из обывательского стремления сохранить за женщиной узкий круг домашнего хозяйства и, лишив ее широкого общего образования, тем самым отнять у нее возможность продуктивной общественной деятельности вне дома. Поскольку эти односторонние взгляды находили себе теоретическое обоснование в построениях такого видного и уважаемого Ушинским педагога, как К. Шмидт, которого Ушинский считал одним из лучших немецких педагогов, характеризуя его как глубокого теоретика и основательного историка педагогики, Ушинский выступил с беспощадной критикой нелепости и отсталости его взглядов на женское образование. При этом Ушинский делал оговорку, что в других отношениях педагогические идеи К. Шмидта заслуживают внимания: «В журнале министерства народного просвещения, будучи его редактором, я старался ознакомить русскую публику с светлыми сторонами педагогических убеждений К. Шмидта».

6. **«Книга для первоначального чтения» Радонежского и Филонова.** СПБ, 1866 г. («Голос», 1866 г., № 291, 21 окт.). Статья не подписана. Ее автором нужно считать К. Д. Ушинского, который в том же октябре поместил в журнале «Отечественные записки» (1866 г., № 20) статью «Цветы московской педагогии на петербургской почве». Статья эта, также не подписанная, но принадлежность которой Ушинскому установлена еще в 70-х годах прошлого века, посвящена тому же вопросу, т. е. разбору книги Филонова и Радонежского. Сравнивая обе статьи, необходимо сделать вывод, что статья «Голоса» представляет краткое конспек-

тивное воспроизведение статьи «Отечественных записок»: те же аргументы и тот же стиль. Сам Ушинский отсылает читателя к сделанному им подробному разбору книги Радонежского и Филонова, замечая, что «раскрыть это сокровище во всей его красоте в краткой фельетонной статье нет никакой возможности». Появление рецензии в двух печатных органах одновременно и самый тон ее говорит о том, с каким негодованием реагировал Ушинский на реакционные взгляды некоторых педагогов, сгруппировавшихся подле Каткова.

7. **«Система образования, принятая в наших министерствах— военном и народного просвещения»** («Голос», 1867 г., № 59). Статья без подписи, помещена как одна из передовых статей в газете за 28 февраля. О принадлежности этой статьи Ушинскому можно догадываться по его письму к Л. Н. Модзалевскому, из которого видно, что в самом конце 1866 г. Ушинский подготовлял статью для «Голоса», в которой намеревался опять уколоть реакционное направление в педагогике. 9 декабря 1866 г. он писал: «На днях посылаю статейку в «Голос», где еще царапну модное наше направление». Слово «еще» отсылает к предшествующей статье о книге Радонежского и Филонова (в № 291) и заставляет искать следующую статью. Такой статьей является прежде всего статья в № 59. Статью эту можно рассматривать как своего рода вызов, направленный министерству Толстого. Так и была понята эта статья в министерстве, почему ответ на нее последовал — «Из Петербурга». В тот момент когда министерство уже успокоилось и начало проводить свою «реформу» классических гимназий, автор шлет ему упрек в том, что оно обманывает публику, утверждая, что классические гимназии преобразуются с ведома и желания общества, между тем как очень часто это делается вопреки общественному мнению. Принятой министерством системе образования автор противополагает рационально проведенную реформу школ военного ведомства, в котором общее образование обдуманно построено на системе реальных знаний и организована правильная система подготовки учителей, о чем совершенно не заботится министерство просвещения.

8. **«Защитникам классических гимназий»** («Голос», 1867 г., № 81). Статья в «Голосе», 1867 г., № 59 обнажила больные стороны классического образования вскоре после того как недавно назначенный министр народного просвещения Д. А. Толстой стал последовательно и настойчиво проводить реорганизацию средней школы в духе строгого классицизма. Естественно, что в «Современной летописи» 1867 г., в № 67, появился раздраженный ответ «Из Петербурга», автору которого статья «горячечного публициста» из «Голоса» напомнила «симптомы возвратной горячки в человеческом организме». Автор ответа повторил с раздражением старые катковские аргументы против естественных наук как основы общего образования. Он пишет, что основ общего образования

«просвещенный публицист «Голоса» ищет в том невообразимом педагогическом хаосе, в том неслыханном сброде бессвязных, отрывочных, поверхностных сведений, которые сообщались под видом разных развивающих наук бедной нашей молодежи, особенно в промежуток времени между 1862—1866 гг., в пустозвонных фразах, заменивших классицизм, в тех бессмысленных теориях, которые преподавались тогда с кафедр на место учения серьезного, развивающего силы и приучающего к умственному труду. Под системой образования публицист наш разумеет весь этот невообразимый сброд бесполезнейших сведений, эту неслыханную педагогическую олла-путриду, вываренную из обрывков всяких наук, которым положил, наконец, предел новый гимназический устав». — Отвечая на статью «Из Петербурга», автор статьи в № 59 выразил совершенное удовлетворение тем, что эта статья не осталась, как он и рассчитывал с самого начала, «без ответа со стороны тех самых лиц, которые так неловко защищали классицизм» и которые были задеты предпочтением, отданным системе военных гимназий. Он имел основания догадываться, что ответ в «Современной летописи» написан по указанию министра Толстого, и потому, давая развернутое разъяснение своих положений, он не без намерения упоминает о другом министре, С. С. Уварове, в свое время также насаждавшем классическое образование: «граф Уваров, если бы жил в настоящее время, один из первых уступил бы потребностям и духу времени. На свете нет ничего неизменного. После Уварова много воды утекло».

9. **«О необходимости сделать русские школы русскими»** («Голос», 1867 г., № 213). Статья без подписи. Каких-либо документальных указаний в пользу того, что статья написана Ушинским, нет. Тем не менее всякий читающий статью с первых же строк узнает и мысли и стиль Ушинского: добрую половину статьи можно было бы снабдить совершенно точными цитатами из разных статей, в другое время написанных Ушинским. Очень характерна в 3-м абзаце ссылка автора на рассказ, слышанный им от Грановского, о том, в какое неловкое положение попал один из русских профессоров, которого известный географ Риттер стал расспрашивать о подробностях географического устройства его родины.

10. **«Голод в России»** («Голос», 1868 г., № 17). Подписано: К. У. Принадлежность статьи Ушинскому установлена А. Ф. Фролковым. Статья Ушинского нашла немедленный отклик в петербургском обществе. Печатая статью, редакция «Голоса» в том же 17-м номере заявила, что она не откажется «принять участие в истинно-народном деле помощи голодающим» и предлагает посылать пожертвования в контору газеты. В передовой статье № 18-го газета осведомляла читателей, что в тот же день, когда была напечатана статья Ушинского, в городской думе учрежден комитет для сбора

пожертвований в пользу голодающих и возбуждено ходатайство перед министром внутренних дел об утверждении комитета. Тем временем пожертвования стали поступать в контору газеты «Голос». В № 18 «Голоса» значилось пожертвований на сумму 280 руб., в том числе от К. У. — 100 руб. В дальнейшем пожертвования поступали ежедневно и 31 января по отчету главной конторы газеты «Голос» значилось поступившими 2337 р. 63 коп. Прием пожертвований продолжался.

11. **«Что нам делать с своими детьми»** («Голос», 1868 г., № 102). Статья без подписи. Принадлежность данной статьи Ушинскому не может быть подтверждена какими-либо документальными данными. Однакоже содержание и стиль статьи полностью совпадают с тем, что и как говорилось Ушинским ранее, так что всю статью можно было бы усеять рядом цитат из других произведений Ушинского.

Автор статьи говорит об отсутствии людей для выполнения важных реформ русской жизни, начатых в 60-х годах, о бессилии администрации, которая за последние 30 лет много раз принималась за всевозможные реформы и каждый раз эти реформы в области образования кончались совершенной путаницей и упадком среднего образования, об отсутствии убеждений в правительстве и обществе, об устарелых книжках Бюхнера, которые кажутся величайшей премудростью для тех, кто не имеет понятия о естественных науках, и т. п.

Обосновывая необходимость построения общего образования на естественно-научной основе, автор анализирует только что вышедшую в русском переводе книгу «Новейшее образование, его истинные цели и требования» (СПБ, 1867 г.). Книга принадлежит английским ученым, профессорам и литераторам и заключает в себе богатейший материал в защиту естественно-научного материала как основы общего образования. Эта книга вышла на английском языке еще в 1855 г., и уже в своей статье «О народности» в 1857 г. Ушинский ссылался на нее в доказательство необходимости ввести естественные науки в школьное преподавание.

12. **«По поводу последнего диспута в С.-Петербургском университете»** («Голос», 1869 г., № 17). Статья вызвана заметкой о диспуте в № 14 газеты «Голос», поскольку в этой заметке Ушинскому было приписано намерение свести какие-то личные счеты с защищавшим диссертацию Владиславлевым. Принимая во внимание, что редакция газеты нашла возможным допустить появление заметки, явно порочащей ее сотрудника субъективными догадками автора, можно думать, что между Ушинским и редакцией уже наметились какие-то разногласия, так что данная его статья была последней, напечатанной им в газете «Голос».

Дальнейшие педагогические статьи, которые продолжали регулярно появляться в газете, ни содержанием своим, ни сти-

лем не дают оснований к тому, чтобы считать Ушинского сотрудником газеты «Голос» в 1869 г.

13. **«Отечественные записки»** — журнал, издававшийся в течение ряда десятилетий в Петербурге, начиная с 1818 г., и не раз менявший своих редакторов и направление своей общественно-политической программы. Цветущим периодом журнала был период с конца 30-х и в первую половину 40-х годов, связанный с участием в журнале Белинского. С 60-х годов редактором журнала был С. С. Дудышкин. «Отечественные записки» в этот период являлись умеренным либеральным органом, отстаивавшим водворение законности и поддерживавшим правительственные реформы, т. е. преследовали примерно ту же цель, что и газета «Голос». В период начавшейся с средины 60-х годов реакции «Отечественные записки», как и «Голос», все же противостояли реакционным мероприятиям правительства. Естественно, что Ушинский предполагал целый ряд своих статей, направленных па борьбу с педагогической реакцией, поместить в «Отечественных записках». Первая статья в этом роде была дана Ушинским под заглавием «Цветы московской педагогии на петербургской почве». По своему содержанию статья эта отнесена к 5 тому настоящего собрания сочинений Ушинского. Другая серия статей посвящена была Ушинским научно-психологическим вопросам. Однакоже со сменой редакции «Отечественных записок» в 1867 г. дальнейшее сотрудничество Ушинского в «Отечественных записках» не продолжалось.

14. **«Вопрос о душе в его современном состоянии»** («Отечественные записки», 1866 г., ноябрь, кн. 1 и 2, декабрь, кн. 1) Ряд статей Ушинского под этим заголовком представляет органическую составную часть «Педагогической антропологии». Это статьи по вопросам методологии современной ему психологической науки. Так как этот раздел в 1-м томе «Педагогической антропологии» непомерно разрастался и подавлял собой ее непосредственное содержание, то Ушинский решил выделить принципиальные методологические главы своей работы, чтобы напечатать и издать их отдельно, тем более что и независимо от этих глав в изложении разных разделов книги Ушинского оставалось много полемических и критических замечаний. Таким образом, ряд статей, первоначально предназначенных для «Педагогической антропологии», был направлен в «Отечественные записки». Так как в 1866 г. печатался 1-й том «Педагогической антропологии», Ушинский был очень озабочен тем, чтобы методологическое введение к нему появилось своевременно, т.е. по возможности раньше выхода 1-го тома. Будучи в Петербурге, Ушинский 12 августа 1866 г. писал редактору С. С. Дудышкину: «Еще в марте Я. П. Пугачевский передал вам две главы из моей «Педагогической антропологии» и, справляясь потом два раза, уведомил меня, что вы высказали непременное желание поместить их в «Отечественных записках», но вот уже и август, а статьи мои все не появляются в

печати, тогда как по многим, *очень важным* для меня обстоятельствам я желал бы поскорее видеть их в печати. Сделайте же одолжение, уведомите меня, какой месяц вы для них назначили и нельзя ли под 1-й главой отметить, что она получена в марте. Вы легко угадаете причину такого желания» (Центр. арх. древн. актов. Фонд В. И. Чернышева, № 1203/16, «Биографические мелочи К.Д. Ушинского», л. 6—8).

Как только статьи были напечатаны, Ушинский был очень разочарован той формой, какую они получили. Он писал Л. Н. Модзалевскому 9 декабря 1866 г.: «Педагогической статьей моей в «Отечественных записках» я сильно недоволен. Редакция отняла ориентирующее начало. Нельзя ли сохранить рукопись? Это начало мне необходимо для книги. Статья вышла какая-то оборванная. Впрочем, я и не думал разбирать серьезно идеальной школы: где же теперь идеалисты? Сражаться не с кем». Статья действительно производит впечатление, что она лишена необходимого начала. Какое это было начало, трудно сказать. Ушинский пишет, что оно необходимо ему для книги. Если для «Педагогической антропологии», то он должен был раньше составить его, так как «Педагогическая антропология» уже печаталась. Очевидно, Ушинский имеет в виду специальное введение психологического и философского характера к методологической книге, которую он собирался издать отдельно. Удалось ли Модзалевскому выручить из редакции «Отечественных записок» ориентирующее введение к статьям Ушинского, неизвестно. Статьи эти не перепечатывались в прежних собраниях сочинений Ушинского. Поэтому значительной части педагогов, интересовавшихся его психологическими и педагогическими взглядами, они оставались неизвестными. Между тем, ценность статей заключается в том, что они представляют собой опыт уяснения методологических основ мировоззрения К. Д. Ушинского в его зрелые годы. Впервые в этих статьях он дает развернутую критику немецкой идеалистической философии, оказавшей значительное влияние на его мировоззрение в юношеские годы. — Отметив роль немецкой идеалистической философии в прошлом и ее преходящее значение в настоящем, Ушинский противопоставляет ей материалистическую философию современности и говорит о той огромной пользе, какую она приносит психологии и педагогике, в частности. С именем материалистической философии у Ушинского не связывается еще совершенно четкого представления. Он обозначает этим именем все противоположные немецкому идеализму и пришедшие ему на смену философские течения. Однако же не все они в одинаковой степени одобряются Ушинским. Многие из них он подвергает критике. Так, он дает замечательную критику вульгарного материализма в лице столь модных в 60-е годы представителей этого течения — Фогта, Бюхнера, Молешотта. Аналогичным образом он подвергает критике и «материалиста» Спенсера, представителя идеалистической

философии позитивизма. Это значит, что, называя согласно установившемуся в то время обычаю различные реалистические течения в философии именем материалистических, Ушинский в то же время имел какой-то особый критерий, который давал ему возможность относиться критически и к вульгарным материалистам, и к позитивистам. Недаром он высказал убеждение, что материалистическая философия еще ждет своего Гегеля, т. е. мыслителя, который сумеет создать цельное и законченное материалистическое мировоззрение. Самому Ушинскому, как неоднократно уже отмечалось, не удалось найти пути к такому мировоззрению.

15. **«Отчет о командировке за границу»** (1867 г.). Отчет этот впервые напечатан В. И. Чернышевым в изданном им дополнительном томе «Собрания педагогических сочинений Ушинского» (СПБ, 1908). Отчет перепечатан Чернышевым в том виде, в каком он был представлен Ушинским в IV отделение императорской канцелярии. Однакоже подлинный отчет Ушинского, хранившийся в его семье, был значительно полнее. Этот подлинный отчет был найден В. И. Чернышевым в таком виде: «рукописей этих две. Первая представляет большую, несшитую тетрадь в лист, писанную по обеим сторонам страницы рукою самого К. Д. Ушинского. Листы сложены папками по 6, как в продаже. Эта первая рукопись распадается на две части: в первой — три папки, во второй — семь. В последней 7-й папке записаны только первые пять страниц. В первых трех папках находится введение гораздо более обширное, чем напечатанное. Только самое начало в пять первых страниц, и то с большими сокращениями, вошло в отчет, да из средины взяты стр. 12—16, в которых идет описание женского интерната при Урсулинском монастыре: страницы эти вошли в конец архивного отчета. Большая часть введения, в которой говорится вообще о женском воспитании в Германии, в архивном отчете пропущена. Из остальных 7 папок переписано почти все. Вычеркнуты только некоторые саркастические фразы, направленные против лиц и порядков, которые очень не одобрялись нашим педагогом» (т. II, дополн., стр. 385).

Эта первоначальная рукопись отчета ко времени 75-летней годовщины смерти К. Д. Ушинского кем-то из его родственников пожертвована в рукописное отделение Краснознаменной публичной библиотеки имени Салтыкова-Щедрина в Ленинграде, но она не имеет уже того вида, в каком ее описывал В. И. Чернышев. В свое время последний тщательно выписал весь тот материал первоначальной рукописи, который был исключен Ушинским из официального отчета. В перепечатанном виде материал этот хранится в настоящее время в Центральном архиве древних актов (фонд В. И. Чернышева № 1203), а также в Архиве Института литературы Академии наук СССР (ф. 316).

Таким образом, к настоящему времени редакция располагает — а) текстом официального отчета, представленного Ушин-

ским в IV отделение императорской канцелярии, б) текстом тех сокращений, которые произвел Ушинский в первоначальной редакции своего отчета. Сокращения эти касаются вводной, теоретической части отчета. Давать эту теоретическую часть ведомству императрицы Марии в полном виде Ушинский считал, очевидно, излишним и потому, исключив ее из официального отчета, он только в кратком виде уже в средине отчета коснулся германской теории женского воспитания.

В настоящем томе восстанавливается первоначальная редакция отчета вставкой в официальный текст тех страниц, которые были исключены Ушинским. Эти страницы отмечены квадратными скобками (стр. 453—454 и 457—490). В то же время отмечены квадратными скобками и те страницы, которые вставлены Ушинским в официальный отчет после того, как он исключил вводную теоретическую часть первоначальной редакции своего отчета (стр. 535—541). Таким образом, три ряда скобок дают возможность легко различить в печатаемом тексте как первоначальную, так и официальную редакцию отчета Ушинского: кто желает читать первоначальный текст отчета, должен пропустить страницы (535—541), заключенные в скобках; кто желает читать официальный отчет, должен исключить страницы (453—454 и 457—490), заключенные в двух первых скобках.

Педагогическая значимость исключенных Ушинским из официального отчета и теперь вновь восстанавливаемых страниц неоспорима. Впервые с такой полнотой, отчетливостью и оригинальностью излагает Ушинский свои теоретические взгляды на воспитание женщин. Однакоже и здесь, не выходя за пределы своей эпохи и сохраняя фактическое различие образования различных классов, Ушинский ограничивается одним только реальным предложением, чтобы образование женщин было приведено в соответствие с объемом и содержанием того образования, какое получают мужчины данных классов (стр. 487—488).

16. **«С.-Петербургские ведомости»** — старейшая из русских газет. Возникла в 1728 г. при Академии наук и с 1836 г. периодически сдавалась в аренду разным лицам. С 1863 по 1875 г. аренда и редактирование газеты переходят к известному литератору 2-й половины XIX в. В. Ф. Коршу, создавшему из «Ведомостей» большую общественную и политическую газету либерального направления. Несмотря на конкуренцию «Голоса», газета имела большой круг подписчиков, число которых доходило до 10 тыс. Неоднократные правительственные предостережения, которым «С.-Петербургские ведомости» подвергались так же, как и «Голос», имели своим следствием то, что в 1875 г. В. Ф. Корш был устранен от редакторства. В конце 60-х годов, по мере того как крепла реакция в педагогическом мире, Ушинский начал завязывать сношения с «С.-Петербургскими ведомостями», но успел напечатать в них только две статьи.

17. **«Необходимость ремесленных школ в столицах»** («С.-Петербургские ведомости», 1868 г., № 103). Статья подписана: К. Ушинский.

18. **«Философский диспут в С.-Петербургском университете»** («С.-Петербургские ведомости», 1869 г., № 15). Подписано: К. Ушинский.

19. **«Народная школа»** — педагогический журнал, издававшийся с 1869 по 1889 г. С 1869 по 1877 г. издателем-редактором журнала был Ф. Ф. Медников, с 1878 г.— В. А. Евтушевский и А. П. Пятковский, с 1882 г. (с № 6) — А. П. Пятковский. Журнал посвящен разработке вопросов организации и методики народной школы и за время своего существования сосредоточил около себя лучшие педагогические силы. Появление журнала в конце 60-х годов единодушно приветствовали К. Д. Ушинский и Н. А. Корф.

20. **«Общий взгляд на возникновение наших народных школ»** («Народная школа», 1870 г., № 5). Статья подписана: К. Д. Ушинский. Это последняя, предсмертная статья Ушинского. Самого автора она не вполне удовлетворила. В письме к Н. А. Корфу 23 февраля 1870 г. К. Д. Ушинский писал: «Статью для «Начальной школы» я написал, но плохую. Болезнь держит меня так далеко от всякой общественной жизни и деятельности, что я решительно не смогу написать теперь ничего живого из области практики». Очевидно, неудовлетворенность Ушинского относилась к отвлеченному характеру статьи. Возможно, что он не терял надежды на дальнейшую разработку вопросов народной школы.

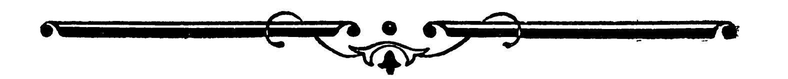
Издатели первого «Собрания педагогических сочинений К. Д. Ушинского» (СПБ, 1875 г.) в своем предисловии к изданию говорят об этой статье, что она представляет собой «его последнее предсмертное и, к сожалению, неоконченное сочинение по вопросу о народной школе». У издателей, так близко по времени стоявших к Ушинскому, имелись, очевидно, совершенно определенные данные для такого утверждения и, так как по своему построению статья совершенно закончена, то нужно предполагать, что Ушинским была намечена целая серия статей о народной русской школе, в ряду которых первой являлась настоящая статья, которую издатели и назвали поэтому «неоконченным сочинением». Что разработка проблем начальной русской школы очень интересовала Ушинского незадолго до смерти, это видно из его переписки с Н. А. Корфом. Делясь с ним планами на ближайшее будущее, Ушинский предполагал посвятить свои силы земской школе как школе подлинно-народной и в этом духе разработать ряд журнальных статей для только что организованного журнала «Народная школа» (28. V. 1869 г.).

Радужные надежды Ушинского на возможность творческой работы в новом журнале оказались, однакоже, преувеличенными, что сказалось уже на первой его статье, написанной для этого

журнала, которая с большими трудностями прошла правительственную цензуру. Редактор — издатель журнала Ф. Ф. Медников —24 июня 1870 г. писал Н. А. Корфу: «Знаете ли, что чуть-чуть не прекратил своего издания из-за статьи уважаемого нами К. Д. Ушинского? Чиновник Министерства народного просвещения Т. А. Маевский, в качестве цензора, следящего за моим журналом, вздумал найти ее революционной и пожелал запретить ее к печати или, по меньшей мере, исказить по собственному соизволению. Тогда я объявил, что прекращаю издание, а о самой причине прекращения печатаю во всех газетах. И только эта энергичная угроза могла спасти и статью и мой журнал» (М. Л. Песковский, Н. А. Корф в письмах к нему разных лиц, СПБ, 1895 г.). Цензурные препятствия, встретившие статью в самом же начале, дают основание спросить, появилась ли статья в том виде, как она написана Ушинским, или редактор должен был в угоду цензору допустить некоторые исправления первоначального текста, как, например, несогласованные с общим духом статьи нарочитые вставки, характеризующие политическую благонадежность народа в деле охраны основ самодержавия и религии.

21. **«Мнение К. Д. Ушинского о проекте реорганизации Гатчинского института»** (ЦГАВПК, ф. Гатчинск. сиротск. ин-та, д. № 2103, ч. I, 1862 г., лл. 186—196, 179—189. Данный архивный материал получен Институтом от Д. О. Лордкипанидзе и частично уже опубликован в изданной им книге «Педагогическое учение К. Д. Ушинского», Тбилиси, 1948 г.).

В 1866 г. разрабатывался проект реорганизации Гатчинского института, в связи с чем К. Д. Ушинскому, как бывшему инспектору классов этого института, было предложено изложить свое мнение о проекте. Уже не связанный служебными отношениями Ушинский имел возможность в совершенно откровенной форме высказать итоги своих наблюдений над учебной и воспитательной работой в Гатчинском институте. Мнение это совершенно родственно по своему содержанию с документом «О возможности устройства учительской семинарии при Гатчинском сиротском институте», напечатанным в приложении ко 2-му тому Сочинений Ушинского. Перепечатываемые в сносках замечания сделаны на полях рукописи Ушинского кем-то из ответственных работников просвещения, повидимому, ведомств. учр. имп. Марии. Они интересны как показатель того отношения, какое встретили взгляды Ушинского в административной среде. Автора замечаний установить не удалось.



УКАЗАТЕЛЬ ИМЕН

Александр I (1777—1825) — русский император — стр. 186, 505.

Аммоний Сакк (II—III века н. э.) — александрийский философ, основатель неоплатонической школы — стр. 603.

Анаксагор (ок. 500—428 до н. э.) — древнегреческий философ — стр. 347, 366.

Анаксимен (ок. 585—524 до н. э.) — древнегреческий философ — стр. 365.

Антоний (Я. Г. Амфитеатров) (1815—1879) — архиепископ Казанский — стр. 296.

Аристотель (384—322 до н. э.) — величайший философ и всеобъемлющий ученый древней Греции — стр. 38, 365, 366, 368, 377, 396.

Арсеньев К. И. (1789—1865)— ученый-географ и статистик, автор учебника географии — стр. 74.

Бабкин — переводчик работ К. Фогта — стр. 399.

Бастиа Ф. (1801—1850) — французский экономист, сторонник свободы торговли — стр. 37.

Белей — английский писатель 2-й пол. XIX в., автор «Писем по философии человеческого ума» — стр. 448.

Белинский В. Г. (1810—1848) — великий русский критик, революционер-демократ — стр. 352, 407.

Бенеке Фридрих-Эдуард (1798—1854) — немецкий философ, психолог и педагог, представитель эмпирического направления в психологии — стр. 195, 407.

Бем — немецкий педагог середины XIX в., автор Азбуки — стр. 549.

Беркли Джордж (1684—1753)— английский философ, представитель субъективного идеализма — стр. 348.

Бодянский Осип Максимович (1808—1877) — славист, профессор Московского университета — стр. 280.

Бокль Генри-Томас (1822—1862) — английский писатель, автор «Истории цивилизации в Англии» — стр. 328, 407, 409.

Бонне Шарль (1720—1793)— французский естествоиспытатель и философ — стр. 174.

Борман — немецкий педагог первой половины XIX в. — стр. 573.

Бэкон Френсис (1561—1626)— английский философ, эмпирик, родоначальник английской

ОГЛАВЛЕНИЕ

Статьи в газете «С.-Петербургские ведомости»

Статьи в журнале «Народная школа»

Приложения

Текст сочинений К. Д. Ушинского сверен младшим научным сотрудником Института теории и истории педагогики Академии педагогических наук РСФСР *К. С. Мокринской*.

Редактор *Н. А. Сундуков*
Переплет, титул и заставки
худ. *Я. Д. Егорова*
Портрет К. Д. Ушинского — гравюра на дереве
худ. *И. С. Неутолимова*
Художественный редактор *Г. З. Гинзбург*
Технический редактор *В. П. Гарнек*

А08405. Подписано к печати 13/IX 1948 г. Уч.-изд. л. 33.42 Печ. л. 43,25
Тираж 25000 экз. Формат 82×108/32. Цена 20 р. Заказ 8042.

1-я Образцовая типография треста «Полиграфкнига» Огиза при Совете Министров СССР. Москва, Валовая, 28.